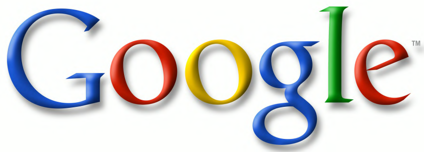
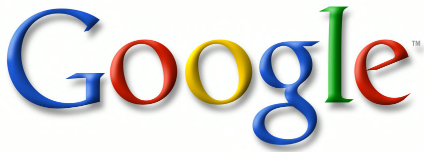




Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

I. Jahrgang

1886.

Berlin 1887.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung

Hermann Heyfelder.

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

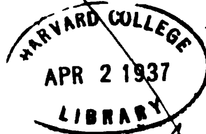
I. Jahrgang

1886.

Berlin 1887.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung

Hermann Heyfelder.



Vorwort.

Die Lebhaftigkeit, mit welcher gegenwärtig die Förderung der Angelegenheiten des höheren Schulwesens betrieben wird, zeitigt alljährlich eine Fülle von Erzeugnissen in Wort, Schrift und Werk, die im einzelnen zu verfolgen selbst dem Fachmann nicht mehr möglich ist. Und doch liefse sich erst aus dem Inbegriff der auf die Schule gerichteten Gedankenbewegung unserer Tage in Verbindung mit der Erforschung ihres geschichtlichen Entwicklungsgangs die Richtung sicherer erkennen, in welcher der Fortschritt gesucht werden mufs. So reifte der Wunsch heran, ein Hülfsmittel zu besitzen, welches Rechenschaft gäbe von dem Ertrage, den die Lebensthätigkeit der höheren Schule und ihre Wissenschaft in jedem Jahre aufzuweisen hat.

Diesem Zweck sollen die „Jahresberichte über das höhere Schulwesen" entsprechen. Sie nehmen letzteren Begriff in seinem engeren Sinn und beschränken sich auf die Veranstaltungen für das höhere Schulwesen der männlichen Jugend. Naturgemäfs richtet ein in den Dienst der Schule gestelltes Unternehmen deutschen Ursprungs seinen Blick vorzugsweise auf die deutsche Schule, es hiefse jedoch der Sache einen schlechten Dienst erweisen, wollte man hiermit nicht beständig einen weiten und freien Ausblick ins Ausland verbinden, denn ein solcher ermöglicht erst eine

Vergleichung in gröfserem Mafsstabe, verschafft damit eine klarere Erkenntnis von der Natur des Heimischen und bietet Gelegenheit zu mancher wertvollen Bereicherung desselben.

Die „Jahresberichte“ tragen ein unparteiisch wissenschaftliches Gepräge. Sie folgen ihrer Bestimmung gemäfs den Gesetzen objektiver Geschichtschreibung, denn sie sollen aus der Masse der Erscheinungen die diesen innewohnenden Charakterzüge herausheben und zu einem wohlgeordneten Gesamtbilde vereinigen. Den Anfang machen Abschnitte über die allgemeinen Angelegenheiten der Schule, während die folgenden sich auf die einzelnen Lehrgegenstände beziehen. Hierbei sind nur die in allgemeinerer Verbreitung auf den höheren Schulen verschiedener Gattung gelehrten Gegenstände berücksichtigt worden. Für die Religionslehre ist kein besonderer Abschnitt bestimmt, weil in anbetracht der grofsen Mannigfaltigkeit in den bestehenden Glaubensauffassungen der Bericht, wie auch immer er geartet wäre, eine zu subjektive Färbung behalten müfste. Der Bericht über Mathematik und Physik, von Herrn Oberlehrer M. Schlegel in Berlin übernommen, hat leider für den vorliegenden Jahrgang nicht fertiggestellt werden können und wird im nächsten Jahrgang nachfolgen.

Die einzelnen Abschnitte sind in sich wieder nach Sachverhältnissen geordnet, so dafs das gesamte Schulsystem in seiner vollständigen Gliederung den Grundrifs des ganzen Werkes bildet. Indem jedoch die Behandlung der einzelnen Teile in einem Jahresbericht davon abhängig ist, was für Material hierzu gerade vorliegt, so können nicht jedesmal alle Seiten der Schulthätigkeit eine gleichmäfsige Berücksichtigung finden. Das eine Jahr wird diese Seite, das andere jene zu einer eingehenderen Besprechung gelangen. Da das Unternehmen kein bibliographisches Repertorium

sein will, die litterarischen Erzeugnisse vielmehr für die „Jahresberichte“ nur als Belege für die hier darzustellenden Charakterzüge aus dem Schulleben in Betracht kommen, so wird für die Vollständigkeit in der Beibringung des Materials keine Gewähr übernommen. Nur solches darf nicht fehlen, welches einen wesentlichen Einfluſs auf den Ausfall des Gesamtbildes ausgeübt haben würde. Wenn dennoch diesmal eine so hervorragende Veröffentlichung wie „Hermann Schillers Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten (Leipzig Fues, R. Reisland)“ vermiſst wird, so erklärt sich dies daraus, daſs das Buch für die Beförderung an alle Mitarbeiter vor Abschluſs ihrer Berichte zu spät eingegangen ist.

Ein sehr dankenswertes Entgegenkommen hat das Unternehmen so ziemlich überall bei Verlagsfirmen und Autoren gefunden, welche um Zusendung von angekündigten Neuheiten ersucht worden waren. Auch sonst ist ihm viel Freundlichkeit bezeigt worden. Für die folgenden Jahrgänge sei der Wunsch ausgesprochen, daſs von Seiten aller derer, welche unserem Werke einen glücklichen Fortgang wünschen, zu Händen des Verlegers (SW. Schönebergerstr. 26) oder des Herausgebers (W. Magdeburgerstr. 21) einschlägiges Material aller Art eingesandt oder anderenfalls uns ein Hinweis auf dessen Fundort erteilt werden möge, damit nichts Wichtiges übersehen wird. Wie mancherlei der Beachtung Würdiges geht in seiner Vereinzelung verloren, während ihm die Aufnahme in einen gröſseren Zusammenhang seine gebührende Geltung gesichert haben würde.

Eine solche mittelbare Mitarbeit weiterer Kreise wird erheblich dazu beitragen können, die „Jahresberichte“ der Erfüllung ihrer Aufgabe immer vollkommener zu nähern. Die an dem Werk

unmittelbar Beteiligten werden sich glücklich schätzen, wenn ihre Arbeit dazu dient, ihren näheren Fachgenossen eine Gelegenheit zu tieferem Einblick in das Ganze der im gemeinsamen Lehrbereich entfalteten Thätigkeit zu bieten, allen schulmännischen Berufsgenossen die Überschau über das Lehrverfahren in den ihnen weiter abliegenden Unterrichtsfächern und über Veränderungen in den allgemeinen Schuleinrichtungen zu erleichtern, endlich aber jedermann, dem die Förderung unseres höheren Schulwesens am Herzen liegt, eine festere Grundlage für sein Urteil über das was notthut zu gewähren.

Der Herausgeber.

Die Abschnitte und ihre Bearbeiter.

I. **Schulgeschichte** — Oberlehrer Dr. **C. Rethwisch** in Berlin.
II. **Schulgewalt** — Derselbe.
III. **Schulbetrieb** — Derselbe.
IV. **Deutsch und Philosophische Propädeutik** — Professor Dr. **R. Jonas** in Posen.
V. **Latein** — Oberlehrer Dr. **H. Ziemer** in Kolberg und Gymnasiallehrer Dr. **F. Müller** in Salzwedel.
VI. **Griechisch** — Oberschulrat Dr. **von Bamberg** in Gotha.
VII. **Französisch** — Realgymnasiallehrer (berufen an das Königl. Lehrerinnenseminar in Berlin) Dr. **H. Löschhorn** in Berlin.
VIII. **Englisch** — Derselbe.
IX. **Geschichte** — Oberlehrer Dr. **E. Schmiele** in Berlin.
X. **Geographie** — Realgymnasiallehrer Dr. **O. Bohn** in Berlin.
XI. **Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie** — Oberlehrer Dr. **E. Loew** in Berlin.
XII. **Zeichnen** — Zeicheninspektor **F. Flinzer** in Leipzig.
XIII. **Gesang** — Professor Dr. **H. Bellermann** in Berlin.
XIV. **Turnen und Gesundheitspflege** — Professor Dr. **C. Euler** in Berlin.

Abkürzungen

für die Namen allgemeiner Schulzeitschriften.

BSB. = Badische Schulblätter.
BlBGW. = Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen.
BlBRW. = Blätter für das bayerische Realschulwesen.
BHSW. = Blätter für höheres Schulwesen.
CBUVP. = Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preufsen.
CRSW. = Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens.
Gm. = Gymnasium.
JE. = Journal of education.
KGRW. = Korrespondenz-Blatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs.
MBLSV. = Monatsblatt des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens.
NJPhP. = Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik.
PA. = Pädagogisches Archiv.
RIE. = Revue internationale de l'enseignement.
ZGW. = Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen.
ZHUWD. = Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschlands.
ZÖG. = Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien.
ZRSW. = Zeitschrift für das Realschulwesen.

I.

Schulgeschichte

C. Rethwisch.

Von Werken, welche die allgemeine Geschichte der Pädagogik behandeln, liegt uns aus dem Berichtsjahr nur eins vor, C. Issaurat,[1] La Pédagogie. In schnellstem Überblick („rapide revue") giebt der Verf. eine Folge von nahezu einem halben Hundert lebhaft gezeichneten Bildern aus der Entwicklungsgeschichte der pädagogischen Lehren von der prähistorischen Zeit an bis zur Gegenwart. Altertum und Mittelalter nehmen zusammen kaum ein Sechstel des Ganzen ein, je näher der Gegenwart, desto dichter gereiht sind die Schilderungen. Den Mittelpunkt derselben bilden der Regel nach bedeutende Pädagogen. Hat der Verf. hierbei auch seinen Landsleuten die meisten Plätze eingeräumt, so fehlen doch namentlich Engländer und Deutsche darum nicht. Kant, Pestalozzi, Froebel sind eigene Abschnitte gewidmet. Den radikalen Standpunkt, welchen der Verf. einnimmt, bezeichnet er in den drei Sätzen (S. 485 f.): 1. Jede Religion ist ein Hemmnis für die naturgemäfse Entwicklung des Menschen. 2. Die erste Vorbedingung für eine durchgreifende Reform des Erziehungswesens ist die Trennung des Staates von der Kirche, oder besser die Unterdrückung der Kirchen durch den Staat. 3. Die Erziehungswissenschaft mufs auf das System des Materialismus begründet werden. Entsprechend diesen Thesen verlangt Issaurat einen Unterricht, der das Wissen von der natürlichen Welt zum Zweck hat. Durch Ursprünglichkeit, oder auch nur durch besondere Schärfe und Bestimmtheit, zeichnen sich, wie man sieht, Issaurats Ideen nicht gerade aus. Es ist mehr der leidenschaftliche Hafs gegen die Religion, der ihn treibt, als die Begeisterung für ein deutlich geschautes Bildungsideal. Wo Issaurat von der preufsischen Schule redet, mischt sich in seine Grundstimmung noch der landesübliche Preufsenhafs: Frankreich möge sich ja hüten vor einer Nachahmung preufsischer Schuleinrichtungen, die nur dazu

---

[1]) La Pédagogie, son évolution et son histoire. Paris C. Reinwald. X 500 S.

brauchbar wären der Jugend die Befähigung zu einer allgemeinen Subordination anzuerziehn (S. 470 f.).

Ziemlich zahlreich sind die Veröffentlichungen des Jahres, welche sich auf die Lehren einzelner Pädagogen beziehn.

In ihre Reihe ist auch Christus diesmal aufgenommen worden, von Katzer[1]) in einem beachtenswerten Aufsatz über die Methode Christi. Eine Hauptstelle daraus lautet (S. 79): „Das ist das Bewunderungswürdige, das Erhabne göttlicher Liebe, die in Christo sich offenbart, daſs er in diesem Sinne schonend die Individualität behandelt, die von Gott gepflanzten Keime unverletzt erhalten und Jeden nach seiner Art tüchtig machen will zum Himmelreich. Darum trägt er die Schwachen. Deshalb steht er mit rührender Geduld unter der Menge, voll unbesiegbarer Hoffnung hinausschauend auf den Tag der Ernte. Von dieser göttlichen Langmut durchdrungen redet er mit Besonnenheit und umsichtiger Bedachtsamkeit zu den nächsten Schülern. Nur in allmählicher Entwicklung führt er sie ein in die Gedanken des neuen Testaments. Leise und mit rücksichtsvoller Vorsicht entfernt er den alten pharisäischen Sauerteig, die gewohnten jüdisch-nationalen und jüdisch-religiösen Vorstellungen, indem er Strahl um Strahl der neu aufgehenden Sonne hineinfallen läſst in die Herzen, indem er unmerklich die gewohnte Anschauungsweise umwandelt wenigstens in die Aufgeschlossenheit für das, was an ihre Stelle treten sollte. Das Reich Gottes wächst langsam, aber es wächst. Den Segen des Vaters erbittet er für die Aussaat auf dem Acker dort, wo die ersten Halme schüchtern sich zeigen, wo er eine Wirkung seines Wortes wahrnimmt unter dem Volk. Arbeit auf Hoffnung im Vertrauen auf Gott, das ist ächte Lehrerarbeit.“

Mit Ratke, dem von Baco beeinfluſsten Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland, beschäftigt sich H. Schiller[2]) in seiner bei Eröffnung der Gieſsener Philologenversammlung von 1885 gehaltenen Rede. Schiller legt hierbei den auf Veranlassung des Landgrafen Ludwig V von Hessen von den beiden Gieſsener Professoren Helwig und Junge über Ratkes Lehre 1613 erstatteten Bericht zu Grunde und beleuchtet dessen Hauptpunkte mit Bezug auf die Erfordernisse der heutigen Zeit. Zur Ausbildung des Lehrers, heiſst es dort, gehört die Überlieferung einer Lehrkunst, denn nicht jeder schafft sich selbst eine ebenso vorzügliche, wie sie auſserordentliche Männer entwickelt haben. „Nihil nisi unum uno tempore idque crebro“, Einhaltung des nötigen Zeitabstandes zwischen dem Auftreten der verschiedenen Gegenstände in der Stufenfolge des Lehrgangs. „Omnia primum in Germanico“, keine Worte ohne Sachverständnis, und dieses wird dem Anfänger nur durch die Muttersprache erschlossen.

---

[1]) Die Methode Christi. W. Rein, Pädagogische Studien Hft. 2 S. 65 f.

[2]) NJPhP. II Abt. S. 55 f.

Der gröfsere Nachfolger Ratkes, Amos Comenius tritt uns in einer Studie von W. Bötticher[1]) entgegen, in welcher uns der Verf. einen deutschen Auszug aus der „Didactica magna“ des Comenius giebt und zugleich die ihm fehlerhaft erschienenen Stellen aus den neusten Übersetzungen hervorhebt und verbessert. Die kleine Schrift regt an und beschämt. Gerade in der gedrängten Form, in der sie den Inhalt von Comenius' pädagogischem Denken vor Augen führt, bringt sie den reichen Gehalt desselben recht lebhaft zum Eindruck, und andrerseits, wieviel von dem Gewollten harrt noch immer seit nun mehr als zweihundert Jahren seiner Erfüllung! Man beachte besonders daraus, was folgt. Einheitlichkeit im Aufbau des ganzen Schulsystems, mit Gliederung in Volksschule, Gymnasium, Akademie. Die Volksschule besuchen alle Kinder ohne Ausnahme, Knaben und Mädchen, mindestens sechs Jahre lang. Weg mit der Buchgelehrsamkeit! hören, nicht lesen! selbstthätig in den Dingen forschen, nicht unthätig Worte aufnehmen! Zu Gott hinauf geht unser Bildungsweg. Das Wesen der Bildung ist: Mächtig sein aller Dinge und unserer selbst, Gott mächtig in uns. Der Lebenszweck bestimmt die Auswahl der Lehrgegenstände, die Rücksicht auf die Harmonie der Seele giebt das Mafs darin. Die Natur ist es, die das rechte Verfahren bei der Erziehung lehrt; die Erziehungskunst ist wie jede andere Kunst veredelnde Nachahmung der Natur. Erst der Stoff, dann die Form; erst der Inhalt, dann das Wort. Erst das Sinnliche, dann das Geistige. Frühe Beschäftigung mit Handarbeit. Erst das Bekannte, dann das Unbekannte. Zuvörderst Übung in der Muttersprache, alsdann erst Unterricht in einer fremden Sprache. Die Bibel ist das Hauptbuch der Schule; die Schriftwerke der alten Heiden sind ein Rüstzeug im Dienste des christlichen Geistes.

Gipfelte die pädagogische Erkenntnis im Deutschland des ausgehenden siebzehnten Jahrhunderts in Comenius, so offenbarte sich am Ende des achtzehnten der aus dem Fortschritt einer hundertjährigen Geistesarbeit auf die Pädagogik entfallene Gewinn in dem Genius Pestalozzis. A. Vogel[2]) hat sich das Verdienst erworben, die pädagogische Gedankenwelt Pestalozzis in ihrer Vollständigkeit uns zum ersten Mal als systematisches Ganze vorzuführen. Es mufste, wie Vogel mit Recht bemerkt, der vollen Würdigung Pestalozzis hinderlich sein, dafs man bisher darauf angewiesen war, sich die pädagogischen Anschauungen desselben aus den zahlreichen von ihm herrührenden Einzelschriften mühsam zusammenzulesen, darunter teilweise aus Schriften anderer Bestimmung, geschichtlichen, ökonomischen, novellistischen u.

---

[1]) Des Johann Amos Comenius Didactica magna und deren neueste Übersetzungen. Progr. des Realgymnasiums und Gymnasiums in Hagen 16 S.

[2]) Systematische Darstellung der Pädagogik Joh. Heinr. Pestalozzis. Hannover C. Meyer (G. Prior). Pädagogische Bibliothek Bd. X. VI 276 S.

a. m., in denen das Pädagogische nur hier und da eingestreut sich findet. Vogel hat sich bei der von ihm unternommenen systematischen Zusammenstellung der Pestalozzischen Lehren der möglichsten Treue in der Wiedergabe ihres Wortlauts befleifsigt und die Fundstellen jedesmal genau angegeben. Nach Vorausschickung eines Lebensabrisses des Pädagogen teilt er seinen Stoff in die Hauptabschnitte: I. Das Wesen der menschlichen Natur. II. Wesen und Zweck der Erziehung. III. Notwendigkeit der Erziehung. IV. Die Ausbildung der Kraft im allgemeinen. V. Die Ausbildung der einzelnen Kräfte. VI. Die Erziehungsfaktoren. Die gröfste Schwierigkeit, die Vogel bei seiner mühevollen Arbeit zu überwinden hatte, die kleinen überall hergenommenen Stückchen unverletzt zu lassen und daraus doch eine wirkungsvolle Mosaik zu schaffen, ist ihm aufs beste gelungen.

Es hat sich günstig getroffen, dafs neben dem Erscheinen des ebenbesprochenen Werks auch eine wichtige Schrift desjenigen Pädagogen diesmal von neuem herausgegeben worden ist, der in gleicher Richtung wie Pestalozzi wirksam, am erfolgreichsten zur Anwendung gebracht hat, was sich in den philanthropinischen Bestrebungen zur Reform des höheren Unterrichtswesens brauchbar erwies. Gemeint ist das „Ameisenbüchlein“ Salzmanns, des Begründers von Schnepfenthal, bearbeitet von P. Wimmers.[1]) Das „Symbolum“ Salzmanns lautet (S. 9): „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge mufs der Erzieher den Grund in sich selbst suchen.“ Wer nichts als Tücke und Bosheit sieht, wenn einmal ein Schneeball auf ihn zugeflogen kommt, der erzieht zu Tücke und Bosheit (S. 18). „Ihr unterrichtet den Heinrich und Ludwig im Lateinischen und in der Mathematik. H. kann schlechterdings die lateinischen Sprachregeln nicht fassen, in der mathematischen Lehrstunde hingegen ist er der beste Schüler; und L. bringt euch lateinische Aufsätze, an denen ihr nur wenig zu verbessern findet; aber die Mathematik — für diese hat er keinen Sinn. Gleichwohl verlangt ihr von beiden, dafs sie im Lateinischen und in der Mathematik gleiche Fortschritte machen sollen, verweist dem H. seine Faulheit in der lateinischen und dem L. seine Verdrossenheit in der mathematischen Lehrstunde und — thut beiden unrecht. Ihre Faulheit und Trägheit sitzt in eurem Gehirne.“ Erziehung ist Entwicklung und Übung der jugendlichen Kräfte. Der Erzieher mufs in sich selbst ein Muster der Erziehung darstellen, in allen Stücken, auch in körperlichen Fertigkeiten, in der Geschicklichkeit der Hand. Das Viellesen ist ein Hindernis für die Entwicklung der Geisteskräfte und daher vom Erzieher auch für seine Person zu vermeiden. Liebe um Liebe mufs im Verkehr mit der

---

[1]) Ameisenbüchlein u. s. w. von Chr. Gotthilf Salzmann. Paderborn und Münster F. Schöningh. Ausgewählte Schriften berühmter Pädagogen II. VII 96 S.

Jugend getauscht werden. Körperliche Züchtigung duldete Salzmann in seiner Anstalt nicht, der Mittel zur Pflege ernster Zucht blieben ihm darum genug.

In einem Vortrage, den F. Schawaller[1]) über Hamann gehalten, stellt der Redner einen Satz an die Spitze, der zu der Annahme verleiten mufs, als ob für Hamanns pädagogische Stellung der Gegensatz zu Pestalozzi charakteristisch wäre. Die eigenen Ausführungen Schawallers beweisen aber z. T. schon das Gegenteil. Möglichste Einfachheit der Erziehungsmittel, Kindlichkeit im Verkehr mit Kindern, Pflege der Sinne und des Gefühls, eifriger Betrieb des Zeichnens und der Muttersprache, alle diese im Vortrage erwähnten Forderungen Hamanns stellen ihn an die Seite Pestalozzis. Sein Eignes, das im Vortrage berührt, aber nicht klar herausgestellt wird, ist die Wiederentdeckung der Bibel, die, von den Orthodoxen als Magazin des Dogmatismus mifsbraucht, auf das Zeitalter des Rationalismus ihre Wirkung verloren hatte, und die Hamann nun, als Buch der Weisheit und der Schönheit sie erkennend, wieder in ihre Ehre einsetzte, eine That, durch die er auch pädagogisch so fruchtbar auf Herder eingewirkt hat. Und insoweit steht Hamann allerdings zu Rousseau und Basedow, wenn auch nicht zu Pestalozzi, im Gegensatz, während er auch mit jenen wiederum in dem Dringen auf das Einfach-Natürliche sich nahe berührt.

Naturgemäfs kommen in der Geschichte der Pädagogik die Pädagogen von Fach am meisten zu Worte, über den Wert ihres Strebens entscheidet aber, wie dies in den andern Fächern ebenfalls der Fall ist, nicht ihre Stimme allein, sondern die Gesamtheit der Mit- und Nachwelt, entscheiden zuvörderst die Besten ihrer Zeit. Der deutschen Pädagogik ist das Glück zu teil geworden, dafs der Genius, welcher die gesamte Geistesbildung des achtzehnten Jahrhunderts zur Vollendung führte, seine Strahlen auch auf sie geworfen hat. Diese zu vereinigen und eine Gesamtdarstellung von Goethes Pädagogik damit zu bieten verfolgt ein Buch von A. Langguth[2]) als lohnende Aufgabe. Es waren und sind da noch viele Schätze zu heben. Treffend erkennt der Verf. das Kleinod unter diesen Schätzen in der ruhigen Hoheit, mit der Goethes Blick das Weltgetriebe umfafste. Wie klein wird vor ihm der Streit der Parteien, wie grofs liegt das Ewig-Seiende in der Gotteswelt vor ihm! Eine Erhebung zu seiner Höhe wirkt befreiend, der Blick weitet sich, ein fruchtbarer Gesichtspunkt nach dem andern tritt neu hervor, richtiger werden in der Betrachtung des Zusammenhangs der Dinge die Mafsstäbe für ihre Beurteilung. Und wiederum,

---

[1]) Joh. Geo. Hamann als Pädagog. Darkehmen Selbstverlag des Verf. 24 S.

[2]) Goethes Pädagogik u. s. w. Halle a. S. M. Niemeyer. VIII 330 S.

neben dem freiumfassenden Blick fürs Ganze, welche genaue Vertrautheit mit dem Einzelnen, neben der höchsten Idealität der Anschauungsweise, welch praktisch mafsvoller Sinn in den Grundsätzen des Handelns! Gewifs hätten wir in Goethe einen der vornehmsten Lehrer der Pädagogik, auch wenn dieser grofse Kenner alles Menschlichen sich niemals unmittelbar über Pädagogik geäufsert hätte, nun dies aber so vielfach und so eingehend geschehn, erwächst uns daraus ein um so gröfserer Gewinn. Langguth bietet seinen Stoff in einer freieren Form, doch wohlgeordnet. Wahrheit und Dichtung, Wilhelm Meister und den Sprüchen in Prosa ist, wie es der Gegenstand mit sich bringt, ganz besondere Beachtung zu teil geworden, Sätze von hervorragender Wichtigkeit sind hierbei im Wortlaut wiedergegeben. Unter denselben mufs das auch durch den Druck nach Gebühr ausgezeichnete „Fröhlichkeit ist die Mutter aller Tugenden" (S. 194) als der Kernsatz der Goetheschen Pädagogik anerkannt werden. Im Übergang zu Herbart sei noch ein Wort hervorgehoben, mit dem Goethe seine Stellung zur Methode nimmt (S. 192): „Gehalt ohne Methode führt zur Schwärmerei, Methode ohne Gehalt zu leerem Klügeln."

Die Herbart-Anthologie H. Wendts[1]) lehrt von neuem, ein wie grofser Unterschied oft zwischen Herbart und dem Herbartianismus statthat. Wer die Methodologie von Herbartianern bekämpft, kann darum doch ein grofser Verehrer Herbarts sein. Ja er könnte nur dann dies nicht sein, wenn er die Grundzüge in der ganzen Entwicklungsgeschichte unserer Pädagogik verwürfe, denn Herbart hat im wesentlichen nicht eine ihm selbst entstammende Theorie gegeben, sondern hauptsächlich den Ertrag aus dem Bisherigen in ein System gebracht, dabei den Gedanken eine philosophisch vertiefte Fassung geliehn und sie in die Sprachform unserer klassischen Schriftsteller gekleidet. Wendts Herbart-Anthologie stellt sich dar als ein mit kundiger Hand sauber gearbeitetes Schatzkästlein goldener Erziehungslehren, die so ausgewählt und geordnet sind, dafs sie einen Vorschmack vom Werte des Meisters und die Begierde nach einem tieferen Eindringen zu erwecken vermögen.

Eine Einführung in Herbarts System in Form näherer Erläuterungen der einzelnen Teile mit Hülfe der Herbartianischen Litteratur bietet Chr. Ufer[2]). Das fehlende Inhaltsverzeichnis würde als Abteilungen zu unterscheiden gehabt haben: Psychologie, Ethik, Pädagogik, letztere zerfallend in das Allgemeine einerseits und in die Abschnitte von der Regierung, dem Unterricht und der Zucht andrerseits. Folgt man Ufers eingehenden Darlegungen unverdrossen, so kann man einen ziemlich genauen Begriff davon gewinnen, wie die Herbartschen Ge-

---

[1]) Herbart-Anthologie. Langensalza H. Beyer & Söhne. IV 43 S.

[2]) Vorschule der Pädagogik Herbarts. 4. Aufl. Dresden Bleyl & Kämmerer XI 96 S.

danken von seinen Nachfolgern ausgesponnen worden sind, doch wird mancher hierbei sich zurücksehnen zu den einfachen klassischen Sätzen des Meisters selbst.

In kürzerer Fassung, mit sehr geschickter Zusammenstellung des Wesentlichen, behandelt Herbarts und seiner Nachfolger Lehrkunst A. Gräter[1]). Die unbefangene Betrachtungsweise des Verf. giebt sich nicht nur in manchen Einwendungen gegen Herbart zu erkennen, so namentlich gegen dessen Annahme von einer ausschliefslichen Bestimmung des sittlichen Willens durch den Gedankeninhalt (S. 12), sondern auch darin, dafs derselbe nicht wie gar manche Herbartianer in Herbart den Anfang aller pädagogischen Weisheit sieht, sondern auf die Bildungsgeschichte des Philosophen zurückgeht und insbesondere seine Beziehungen zu Pestalozzi berücksichtigt.

Den beiden meistgenannten unter den Nachfolgern Herbarts, Ziller und Stoy, haben dankbare Schüler Denkmäler errichtet, indem der Seminarbetrieb beider Gegenstand je einer eignen Darstellung geworden ist.

M. Bergner[2]) behandelt Zillers, A. Bliedner[3]) Stoys seminaristische Wirksamkeit. Bestand Zillers Leistung darin, dafs er Herbarts Theorie in einen schulgerechten Lehrplan umgesetzt hat, so giebt Bergners Werk von der eindringenden Gedankenarbeit, mit der dies geschehn, einen klaren Begriff. Die leitenden Ideen Zillers treten dabei in der ganzen Schärfe der ihnen verliehenen Ausprägung deutlich hervor. Über die „Konzentration“ heifst es (S. 16): „Alle Lehrfächer stehen demnach bei uns ununterbrochen im Dienste der sittlich religiösen Charakterbildung des Zöglings und sind schon dadurch sowohl gleichzeitig als auch in der Aufeinanderfolge des Unterrichts konzentriert, aufserdem aber sind sie es auch durch die kulturgeschichtliche Richtung des ganzen Unterrichtes.“ Liegt hierin zugleich schon der zweite Hauptpunkt der Zillerschen Forderungen, die Zielnahme des Unterrichts auf die Gesinnungsbildung enthalten, so verbleibt noch als Drittes von hervorragendem Belang die Zerlegung des Stoffes in „methodische Einheiten“ und deren Gliederung nach den „Formalstufen“: „Klarheit“, bewirkt durch Analyse und Synthese, „Association“, „System“, „Methode“ d. h. Anwendung (S. 100 f.). In das einzelne näher einzugehn kann hier um so weniger der Ort sein, als in den Übungen des Zillerschen Seminars die vorwaltende Rücksicht auf den Dienst an der Volks- und Bürgerschule ging. Darum bleibt aber doch Zillers Hinterlassenschaft ein wertvolles Studium für jedweden Lehrer. Ebenso behält der Grund-

---

[1]) Studien zu Herbarts Pädagogik. Progr. d. Königl. Realgymnasiums zu Tilsit. 46 S.

[2]) Materialien zur speziellen Pädagogik von Tuiskon Ziller. Dresden Bleyl & Kämmerer. XIV 296 S.

[3]) Karl Volkmar Stoy und das pädagogische Universitätsseminar. Leipzig G. Reichardt. XII 360 S.

gedanke, derjenige der Konzentration, seinen Wert, wennschon für höhere Schulen noch weniger als für Volksschulen gerade in der Fassung Zillers. Einen Angelpunkt mufs sicherlich der gesamte Unterrichtsbetrieb einer jeden Stufe haben. Um den Zillerschen zu gewinnen mufs man jedoch aus den verschiedensten Unterrichtsstoffen Stücke herausschneiden und daraus wie aus Stückchen Tuch verschiedener Farbe einen Stern zusammensetzen, dessen Mittelpunkt dann der gesuchte ist. Die Lehrgegenstände müssen aber naturgemäfs jeder für sich ein Ganzes mit eigenem Mittelpunkt bleiben, der gesuchte Angelpunkt für den Gesamtbetrieb des Unterrichts kann hingegen nur in der Einheit der menschlichen Seele selbst gefunden werden. Aus dem Zweck, die menschliche Seele nach ihren einzelnen Seiten harmonisch auszubilden, ergiebt sich die Regel für die Harmonie unter den verschiedenen Bildungsmitteln.

Stoy steht neben Ziller da als der Gefühlsmensch neben dem Verstandesmenschen. Ziller, der ehemalige Jurist, kennt nichts besseres zur Sicherung eines guten Lehrverfahrens als die Aufstellung eines fein systematisch bis ins Einzelne hinein ausgearbeiteten Gesetzeskodex der Methode. Stoy ist auch Methodiker, aber darin liegt nicht sein Eigenstes. Er hat im Methodischen nichts wesentlich Neues über Ziller hinaus geschaffen, seine besondere Stärke beruhte auf der Zündkraft seiner begeisterungsfähigen Persönlichkeit. Mit Ziller verglichen ist Stoy ein Praktiker der Pädagogik. Alles was den freien Geist in Fesseln schlägt ist ihm zuwider, die Theorie soll dem Geist mit ihren Regeln dienen, aber ihn nicht tyrannisch beherrschen. Ausbildung von Lehrern ist ihm wichtiger als Ausbildung einer Lehrmethode. In seinem „Pädagogischen Universitätsseminar", dem seine ganze Liebe angehörte, schuf und bildete er rastlos fort an sich und seinen jungen Freunden, den Eingebungen des glücklichen Augenblicks gern ihr Recht gewährend. So steht uns Stoy vor Augen in dem warmempfundenen Lebensbilde von Bliedners Hand. Sein pädagogisches Vermächtnis können die Thesen genannt werden, die er auf dem Londoner internationalen Kongrefs für Erziehung 1884 aufstellte. Er fordert darin zur Ausbildung der Lehrer ein Seminar mit zwei Kursen, einem theoretischen und einem praktischen (S. 328). So wichtig Stoys Einrichtungen, sein Universitätsseminar mit der dazu gehörigen Bürgerschule, für die Annäherung an das Ziel einer zweckmäfsigen seminaristischen Vorbildung für das höhere Schulfach auch geworden sind, so wenig kann in ihnen doch das Ideal als verwirklicht angesehn werden, schon deswegen nicht, weil dem Seminar die organische Verbindung mit höheren Lehranstalten fehlt.

In gemächlicher Betrachtung unterzieht A. Gräve[1]) die Grundsätze

---

[1]) Die Grundsätze der Herbart-Zillerschen Schule. Bielefeld und Leipzig Velhagen & Klasing. 56 S.

der Herbart-Zillerschen Schule einer Prüfung auf ihre praktische Anwendbarkeit, wobei das meiste anerkannt, aber vor der Schablone gewarnt wird. Unter den von Gräve hinzugefügten Unterrichtsbeispielen mufs jedoch das erste, näher geprüfte, als ein abschreckendes bezeichnet werden. Eine kleine Erzählung von funfzehn Zeilen „Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren“ wird hier auf viertehalb Seiten gr. 8⁰ in „Vorbereitung“, „Darbietung“, „Vergleichung“, „Zusammenfassung“, „Anwendung“, „Schriftliche Aufgaben“, „Grammatik“ derart verarbeitet, dafs, bestünde die Absicht das Interesse zu ertöten, zu thun nichts mehr übrig bleiben würde. Und das geschieht alles im Namen Herbarts, soll die Verwirklichung von dessen Gebot sein, „vielseitiges Interesse“ zu erregen!

Nicht vielmehr als die Geschichte des häuslichen Streits zwischen den Anhängern Zillers und denen von Stoy, beziehentlich zwischen denen der jetzigen Parteihäupter, enthält eine gegen Ziller sich wendende Broschüre E. von Sallwürks [1]), zu deren Entstehen mehr ein persönliches als ein pädagogisches Bedürfnis vorlag.

Die Darstellung der Grundzüge des preufsichen Schulwesens vor und in dem Zeitalter Friedrichs des Grofsen liegt in einer neuen Ausgabe von C. Rethwischs [2]) Staatsminister von Zedlitz vor.

Die wichtigste neue Erscheinung des Berichtsjahrs aus dem Bereich der allgemeinen Schulgeschichte in deutschen Landen bilden L. Wieses [3]) Veröffentlichungen aus seinem Leben. Wiese fafst die Ergebnisse im höheren Schulwesen Preufsens während der nahezu fünfundzwanzig Jahre seines ministeriellen Dezernats dahin zusammen (II S. 84 f.): Die Zahl der höheren Schulen in Preufsen betrug 1852 etwa 200, darunter 120 Gymnasien, durch den Hinzutritt der neuen Provinzen 1866 sowie durch Neugründungen war 1875 die Zahl der höheren Schulen auf etwa 500, darunter 238 Gymnasien, gestiegen. Rühmend wird der einsichtsvollen Bereitwilligkeit zur Hergabe von auskömmlichen Mitteln gedacht, welche bei der Staatsregierung, der Landesvertretung und vielen Kommunen anzutreffen war; „unter den Städten ging Berlin in Unermüdlichkeit und Liberalität allen übrigen voran.“ Zu den neu hinzugekommenen Ausrüstungsstücken der Schulanstalten gehörte die Beschaffung von Turnplätzen und Turnhallen. Eine aus-

---

[1]) Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts. Langensalza H. Beyer & Söhne 1885. 64 S.

[2]) Der Staatsminister Freiherr v. Zedlitz und Preufsens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs des Grofsen. 2. Ausg. Berlin R. Oppenheim VII 234 S.

[3]) Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. Berlin Wiegandt & Grieben 2 Bde. VI 350 u. IV 224 S.

gedehntere Mitwirkung Wieses fand bei der Fortbildung der inneren Einrichtungen statt. Hierunter fällt die Einführung revidierter Organisationspläne für die Gymnasien und die Realschulen, wobei ihr Urheber es als den Zweck der Veränderungen bezeichnet, die verschiedenen Arten der höheren Schulen bestimmter von einander zu sondern und den Charakter des Gymnasiums und der Realschule klarer als bisher auszuprägen.

Was Wiese als Idealcharakter des Gymnasiums vorschwebte, war, wie er es selbst ausspricht, die „Schule der Reformation“ ihrem Grundgedanken nach. Von dem Minister von Raumer und von sich sagt er (I S. 184): „Am liebsten wäre er wie ich selbst zu der alten Einfachheit eines auf den Religionsunterricht, die alten Sprachen und die Mathematik beschränkten Lehrplans zurückgekehrt, um auf dieser Grundlage die weitere Ausbildung hauptsächlich dem eigenen Studium zu überlassen.“ Dafs indessen eine solche Rückkehr unausführbar, stand einem Mann von dem weiten Blick Wieses von vorne herein fest. Wohl aber hat er gethan in seinem Sinne, was möglich war. Er hat sich die Pflege kirchlicher Gesinnung in der Schule eifrig angelegen sein lassen und die überlieferte zentrale Stellung der alten Sprachen im Gymnasium nach Kräften zu stärken gesucht. Wiese ist eine zu hochgebildete, innerliche und selbständige Persönlichkeit, als dafs er jemals das gewesen wäre, was man im engeren Sinne einen kirchlichen Parteimann nennt. Seine Überzeugung ging jedoch dahin, dafs die Religionsübung nur auf dem Boden einer bestimmten Kirchengemeinschaft recht gedeiht. Kraft dessen ist er für strenge Konfessionalität im Schulwesen eingetreten. Aller Religionsunterricht der Schule, ist seine Ansicht, wird im Auftrage der Kirche erteilt, freilich darum nicht notwendig von Geistlichen, sondern am besten von Lehrern theologischer Vorbildung, die zugleich in andern Gegenständen unterrichten. Zur Ausbildung solcher Religionslehrer wurde 1857 der Kandidaten-Konvikt am Kloster Unser lieben Frauen in Magdeburg eröffnet. Die konfessionelle Gleichartigkeit in der Zusammensetzung der Lehrerkollegien betrachtete Wiese als eine Grundbedingung für die Durchdringung des ganzen Schullebens mit religiösem Geist. Doch ist es zur Zeit seiner Amtsführung geschehn, dafs das entgegengesetzte Prinzip der Parität der verschiedenen Glaubensbekenntnisse innerhalb desselben Lehrerkollegiums von verschiedenen Magistraten, z. B. in Breslau und Berlin, mit Genehmigung des Ministers zur Anwendung gebracht worden ist. Das hierin enthaltene Gegengewicht gegen die konfessionalistische Richtung konnte dazu beitragen, der mit der letzteren verbundenen Gefahr entgegen zu wirken, dafs trotz Wieses Besonnenheit gesinnungstüchtige Mittelmäfsigkeit und gesinnungslose Streberei obenauf gelangte. Der allgemeine Gesichtspunkt, aus dem Wiese den klassischen Autoren auf dem Gymnasium ihre Schätzung anwies, liegt in den Worten enthalten (I. 161): das durch den christlichen Glauben geweckte tiefere Geistesleben habe bedurft

und bedürfe für seinen sprachlichen Ausdruck einer Schule der Form, die „providentiell in den altklassischen Autoren gegeben sei.“ Zur verstärkten Gewähr für die im Grammatischen erlangte Sicherheit wurde eine schriftliche Übersetzung ins Griechische von neuem wieder unter die Arbeiten des Abiturientenexamens aufgenommen. Wiese für seine Person verleugnet die am Geist der alten Klassiker genährte attische Feinheit niemals, seine schulregimentlichen Maſsnahmen zu Gunsten der alten Sprachen haben jedoch ein Wuchern des Formalismus nicht zu verhindern vermocht.

Am ersichtlichsten tritt die Tragik, die keiner bedeutenden Menschenwirksamkeit erspart bleibt, bei Wiese in der Angelegenheit der Realschulen zu Tage. Er, der als Schulmann im Geiste der Reformationszeit wurzelte, muſste unter dem Zwang der Verhältnisse zum wirksamsten Förderer derjenigen Schulgattung werden, in welcher der moderne Geist seine vornehmlichste Heimstätte gefunden hat. Und gerade die neue Ordnung dieser Schulen von 1859, mittels welcher denselben einige starke Tropfen klassischen Geistes eingegeben worden sind, gerade sie hat diese Schulen dazu fähig gemacht, die Anerkennung der Überlegenheit althumanistischer Vorbildung zum Weichen zu bringen. Ja ihre fortschreitende Erhebung zur Gleichberechtigung mit den Gymnasien hat in Wiese selbst bis zu einer gewissen Grenze hin einen bedeutsamen Fürsprecher gefunden. Es kann mithin auch nicht anerkannt werden, daſs die Wieseschen Organisationen zu einer schärferen Unterscheidung zwischen Gymnasien und Realschulen geführt haben, sie haben im Gegenteil dem sich allmählich vollziehenden Verschmelzungsprozeſs wirksam vorgearbeitet.

In der Frage der Lehrervorbildung sind unter Wieses Verwaltung entwicklungsfähige neue Einrichtungen ins Leben gerufen worden. Hierher gehört die Begründung von Fachseminaren für Schulamtskandidaten mit Lehrbefähigung in Mathematik und Physik und mit solcher in den neueren Sprachen. Dem 1866 erlassenen Reglement für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts war eine etwas mehr als zwanzigjährige Lebensdauer beschieden. Demselben wohnte der richtige Grundgedanke inne, der Wieses eigenem Wesen und Können ganz entsprach, zum Lehrerberuf gehöre nicht nur eine Tüchtigkeit in den Spezialfächern, sondern auch die Fähigkeit zu einem pädagogischen und didaktischen Einblick in den Gesamtbetrieb der Schule. Wenn aber in dem Reglement die Sicherung dieser Ansprüche darin erblickt wurde, daſs neben der unentbehrlichen Philosophie und Pädagogik auch in einem Vielfachen von „allgemeiner Bildung“ examiniert werden sollte, so hat sich diese Einrichtung nicht bewährt. Nicht nur daſs das Examen in „allgemeiner Bildung“ überflüssig war, da sich der Kandidat schon als Abiturient über dieselbe ausgewiesen, es wirkte auch schädlich, indem das dabei selten unterbleibende Aufraffen einer Masse verschiedenartiger Kenntnisse Zeit und Kräfte des Examinanden zersplitterte

und damit seiner wissenschaftlichen Sammlung innerhalb seines Studienkreises Abbruch that. Aufserdem hat jenes alte Prüfungsreglement durch seine Teilung der Zeugnisse in drei Grade es verschuldet, dafs dem höheren Lehrerstand manche Elemente zugeführt worden sind, die wissenschaftlich und damit auch sozial nicht der einem Stande von akademischer Vorbildung gebührenden Rangstufe entsprachen. Nur der damals vorhandene Lehrermangel kann für die fragliche Bestimmung als Erklärung dienen.

Es geschah noch unter Wieses Mitbeteiligung, dafs der Minister Falk durch die Durchsetzung des Normaletats dem höheren Lehrerstande in seiner Mehrheit eine sehr erhebliche Gehaltsverbesserung verschaffte.

Wieses ministerielle Amtsführung begann zu einer Zeit, in welcher man im Ministerium in seinen Entschliefsungen noch weit gröfsere Selbständigkeit besafs als später, wo das Geldbewilligungsrecht des Abgeordnetenhauses immer fühlbarer auf dieselben einwirkte. Kein Wunder dafs Wiese jene ersten Jahre unter Raumer als die glücklichste Zeit erschienen, und er einer Erweiterung des Einflusses der „Laien" auf die Schulverwaltung nicht freundlich gegenübersteht.

Und doch kann er mit der Klage nicht zurückhalten, dafs bei der heutigen Entwicklung des konstitutionellen Staatslebens die leitenden Beamten der Schulverwaltung oft ganz in die drängenden Geschäfte des Augenblicks aufgehn und für die Beschäftigung mit den grofsen organisatorischen Fragen die nötige Mufse nicht behalten. Da, sollte man meinen, möchte doch etwas mehr Selbstverwaltung, ein neben Schulmännern auch urteilsfähige „Laien" in sich aufnehmender Unterrichtsrat sehr am Platze sein.

Das schon lange vor Wieses Eintritt ins Ministerium ins Auge gefafste und dann mehrfach von neuem wieder in Angriff genommene Unterrichtsgesetz harrt noch seiner Ausführung.

Die Entstehung des Nordbundes rief unter Wieses hervorragendem Anteil eine Behörde ins Leben, die jetzige Reichs-Schul-Kommission, die schon Wichtiges im Sinne der Einheit des deutschen Schulwesens vollbracht, und, wie zu hoffen steht, noch zu gröfseren Dingen berufen ist.

Aus dem reichen Schatz, den Wieses Aufzeichnungen für eine künftige Schulgeschichte bergen, ist nur einiges von dem Wichtigeren im Vorstehenden hervorgehoben worden. Die Wieseschen Denkwürdigkeiten sind aber nicht nur eine wertvolle Materialiensammlung, sie bieten sich auch in künstlerisch fesselnder Darstellung, einige Schilderungen sind wahre Kabinettsstücke, z. B. die Bildnisse der Minister, unter denen Wiese wirkte, von Raumer, von Bethmann-Hollweg, von Mühler und Falk, nicht minder die Beschreibung vom Zustande mancher Schulen, namentlich die von Ilfeld gleich nach der hannoverschen Zeit, oder die Blicke ins elsässische Schulleben u. a. m.

Wieses Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen bestätigen somit in jeder Weise die auch vorher freilich nicht bestrittene Thatsache, dafs in ihm ein Mann die Leitung der höheren Schulanstalten Preufsens in Händen hatte, der selbst als ein Muster in allgemeiner Ausbildung des Geistes und des Charakters dastand, und dessen Spur sich tief im Entwicklungsgang unserer höheren Schule ausgeprägt hat. Hemmend und fördernd den inneren Geist dieser Entwicklung, hat er dem Fortschritt desselben wirksam gedient.

Das für den Schuldienst unentbehrliche Nachschlagewerk von Wiese, die Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preufsen, liegt in seiner I. Abteilung „Die Schule“ in 3. Ausg. vor, bearbeitet und bis Anfang 1886 fortgeführt von O. Kübler[1]). Die zweite Ausgabe erschien 1875, die Fortführung erstreckt sich also auf einen zehnjährigen Zeitraum. Inzwischen aufgehobene Verordnungen sind nur soweit wieder aufgenommen worden, als in den jetzt gültigen darauf Bezug genommen wird. Eine tiefer eingreifende Veränderung ist nur in Abschnitt IV „Der Unterricht“ erfolgt, durch welche eine in Urkundenform sich darbietende Geschichte der allgemeinen Lehrpläne aus den letzten funfzig Jahren entstanden ist. Die Mühe, welcher sich der Bearbeiter bei seinem verdienstlichen Werke zu unterziehn hatte, war um so gröfser, als ihm nicht die Hülfskräfte zur dienstbereiten Verfügung standen, über welche etwa ein höherer Ministerialbeamter bei Veranstaltung ähnlicher Publikationen gebietet; eine in mehr als fünfundzwanzigjährigem Direktorat erworbene Sachkenntnis und die in freundschaftlicher Gesinnung und um der Sache willen freiwillig von vielen Seiten gewährte Mitwirkung haben den Bearbeiter in den Stand gesetzt, die schwierige Aufgabe aufs glücklichste zu bewältigen.

Schätzenswerte Beiträge statistischen Inhalts zur Kenntnis der Schulverhältnisse pflegen alljährlich die verschiedenen Schulkalender zu liefern. Nimmt der Mushacke[2]) die Führung für Deutschland nebst Luxemburg und der Schweiz, insbesondere mit der Aufnahme des im Schuldienste des ganzen Gebiets vorhandenen Personenstandes, so bieten einige für einzelne Länder bestimmte Kalender, z. B. die bayerischen von Hildenbrand[3]), durch manche näheren Nachweisungen eine will-

---

[1]) L. Wieses Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preufsen. 3. Ausg., bearbeitet und bis zum Anfang des Jahres 1886 fortgeführt von O. Kübler. I Abt. Die Schule. Berlin Wiegandt & Grieben. XVI 488 S.

[2]) Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen Deutschlands, Luxemburgs und der Schweiz. Neue Folge von Mushackes Schulkalender II. Teil. Leipzig B. G. Teubner. 1. Abt. XL 244 S., 2. Abt. 376 S.

[3]) Kalender f. d. bayer. Gymnasiallehrer 1885/6. Miltenberg F. Halbig. Hermes. Kalender f. d. bayer. Gymnasiasten u. s. w. 1885/6. Ebd.

kommene Ergänzung hierzu. Auch den von F. Ascherson[1]) herausgegebenen Deutschen Universitäts-Kalender kann der Beobachter der Schulentwicklung bei den vielfachen Berührungen zwischen Schule und Universität nicht leicht entbehren.

Eine Musterung der auf ausländische Staaten bezüglichen Veröffentlichungen zur Geschichte des allgemeinen Schulwesens nötigt zunächst zum Haltmachen bei K. Hillebrands[2]) Darstellung des Unterrichtswesens in Frankreich, die, schon früher entstanden, in der nach dem Tode des Verf. veranstalteten jüngsten Ausgabe seiner „Zeiten, Völker und Menschen“ von neuem die Aufmerksamkeit fesselt. Die Verbindung, in welche der anerkannte Meister der Völkerpsychologie die besonderen Einrichtungen auf dem von ihm behandelten Gebiet mit dem Grundcharakter des ganzen Volks zu setzen versteht, um dieselben daraus zu erklären und zu beurteilen, das ist es, was seiner Darstellung ihren besonderen Wert verleiht. L'Université ist der Name für das grofse Ganze der staatlichen Unterrichtsanstalten Frankreichs, nach ihrer Beschaffenheit könnte er ebenso gut lauten l'Uniformité.

Ein Überblick, der in der Revue internationale de l'enseignement[3]) über die Reifeprüfungen in Italien gegeben wird, zeigt die nämlichen Züge wie der gesamte Zustand der öffentlichen Angelegenheiten dieses politisch noch unfertigen Landes mit seiner geistig reich begabten Bevölkerung. Man kommt auch in den Schulsachen aus dem Experimentieren noch nicht heraus, man befolgt überwiegend noch fremde Muster, am meisten das französische, daneben aber auch das deutsche.

Gewaltig wie die Vereinigten Staaten von Amerika selbst stellt sich der amtliche Jahresbericht dar, den der „Commissioner of education“ über das gesamte Unterrichtswesen der Union alljährlich erstattet. Der uns zu Händen befindliche jüngste Band ist der 1885 über das Jahr 1883/4 veröffentlichte.[4]) Die dem Bericht zu Grunde liegende Statistik beruht auf den Angaben, welche gemäfs den vom „Bureau of education“ nach allen Seiten verteilten Fragebogen die beteiligten Staats- und Kommunalbeamten sowie die Leiter der verschiedenen Lehranstalten eingesandt haben. Auf S. 1—314 werden unter Beifügung einschlägiger Beläge Auszüge daraus gegeben. Die SS. 315—935 umfassen die von dem Bureau daraus hergeleiteten Tabellen. Das erste Stück des ganzen Werks S. I—CCLXXI enthält den die statistischen Ergebnisse zusammenfassenden und für die Beurteilung

[1]) Deutscher Universitäts-Kalender Winter-Sem. 1885/6. II. Teil. Berlin L. Simion 265 S.

[2]) Frankreich und die Franzosen. 3. Aufl. 2. Ausg. Berlin R. Oppenheim. S. 64 f.

[3]) RIE. I. Abt. S. 137 f. u. S. 224 f.

[4]) Report of the Commissioner of education for the year 1883/4. Washington Government printing office 1885. CCLXXI 943 S.

verwertenden Hauptbericht Mr. John Eatons, des Commissioner, an den Staatssekretär des Innern. Alle Seiten des gesamten amerikanischen Erziehungswesens finden in den statistischen Erhebungen und in dem Bericht ihre genaue Beachtung. Aufserdem ist ein Teil des Berichts dem Stande des Schulwesens in den fremden Staaten gewidmet.

In den Vereinigten Staaten, so lernen wir aus dem Bericht, gab es 1884 1 588 höhere Schulen für Knaben und Mädchen, welche von 271 215 Schülern, 1 auf 184 Einwohner (nach dem Census von 1880) besucht wurden. Nicht mitgerechnet sind dabei die höheren Freischulen gröfserer Orte. Das amerikanische Schulwesen stellt in der Freiheit, mit welcher sich alles dort gestaltet, den graden Gegensatz zu dem französischen System dar und ist dem englischen darin verwandter als dem unsrigen. Jedoch empfindet man in Amerika jetzt lebhaft das Bedürfnis nach einer Verständigung über die Gemeinsamkeit gewisser Einrichtungen, gegenwärtig besonders hinsichtlich der Aufnahmebedingungen für den Besuch der Hochschulen. Wie in der ganzen europäischen Kulturwelt ist man in Amerika von der Notwendigkeit überzeugt, eine Mittelschule für diejenigen zu schaffen, die nach dem Erwerb einer Allgemeinbildung mittlerer Art streben, und denen die höheren Schulen keinen Bildungsabschlufs gewähren, insofern deren Kursus höher hinauf und, wie meist der Fall, auf die Vorbereitung zur Hochschule zielt. Zu den vom Commissioner als brennend hervorgehobenen Fragen gehört endlich noch die nach der Begründung von stehenden Einrichtungen, durch welche das Publikum eine regelmäfsige gesetzliche Handhabe zur Äufserung seiner Beschwerden und Wünsche hinsichtlich der Schulen erhält. Jedenfalls aber soll die schon im englischen Mutterland altbewährte „liberty of teaching“ unangetastet bleiben.

Lokalschulgeschichte. Oberrhein. — C. Engel[1]) behandelt die Geschichte des Strafsburger Schulwesens bis zur Gründung des protestantischen Gymnasiums 1538. Die allgemeinen Züge des mittelalterlichen Schulwesens in Deutschland sind uns für die Zeit bis zur Mitte des dreizehnten Jahrhunderts vor kurzem von Specht aufs klarste vorgeführt worden, für die andre nachfolgende Hälfte hat sie uns schon etwas früher Kaemmel im Zusammenhang dargestellt. Immerhin zeigt jedoch eine Stadt von der hervorragenden Bedeutung Strafsburgs manches im schärferen Gepräge und auch manches Eigenartige. Im Mittelalter hatte Strafsburg drei, zuletzt vier Stiftsschulen, daneben mehrere Klosterschulen der Bettelmönche. In wissenschaftlicher Regsamkeit übertrafen diese die ersteren, Albertus Magnus, Meister Eckart, Tauler sind Dominikaner. Den Stiftern lag mehr daran ihre jungen Kanoniker für die Behandlung der kirchenpolitischen Aufgaben geschickt

---

[1]) Das Schulwesen in Strafsburg vor der Gründung des protestantischen Gymnasiums 1538. Progr. des protest. Gymn. zu Strafsburg. 76 S.

zu machen; soviel derselben studierten; widmeten sie sich vorherrschend dem kanonischen Recht, nur ausnahmsweise der Theologie. Eine Schädigung auch in geistiger Beziehung brachte den Stiftern der im funfzehnten Jahrhundert eingerissene Mifsbrauch, die Pfründen mit päpstlichen Kurtisanen zu besetzen. Der Bücherdruck und der Humanismus, von denen jener hier in Strafsburg seinen Ursprung genommen, dieser in Geiler von Kaisersberg, Brant, Wimpfeling einige seiner Hauptvertreter besafs, vermochten wohl den Schulen neues Leben einzuhauchen, doch wurden die bestehenden Stiftsschulen gerade damit der Auflösung näher gebracht, welche dann die schon 1524 hier durchgeführte Reformation vollzog. Der neue heidnisch-griechische Geist des Humanismus wollte sich nicht mit dem alten christlich-römischen der Kirche vertragen, die moderne klassische Latinität nicht mit dem überkommenen Vulgärlatein. Der revolutionäre Charakter der Reformation wirkte auch auf das Schulleben zunächst zersetzend. Infolge der Entvölkerung der Klöster trat ein erheblicher Lehrermangel ein. Mit der Auflösung, die sich der Stifter bemächtigt, verschwinden auch ihre Schulen. Der unruhige Drang der Zeit treibt alles in den Strudel der Welt hinaus, die Studien erleiden schwere Einbufse. So ist der Zustand der neuen vom Rat eröffneten Lateinschulen die erste Zeit über ein keineswegs günstiger. Die Heilung bringt Joh. Sturm, dessen Plan, aus den vorhandenen drei kleinen Lateinschulen ein Gymnasium zu bilden, der Rat 1538 annahm. „Sowie in den Sagen die Götter bevorzugten Heroen bei ihrer Geburt die schönsten Gaben bringen, so haben dem Gymnasium der Humanismus die erneute Antike, die Reformation das geläuterte sittliche und religiöse Ideal, Strafsburg selbst seinen gereiften praktischen Sinn als Angebinde dargebracht“ (S. 62).

Niederrhein. — Das Gymnasium an Marzellen in Köln, das mittelalterliche „Cucanum“, war einst das jüngste, ist jetzt aber das älteste der Stadt. Es überflügelte die beiden älteren, seit es 1557 von den Jesuiten in Besitz genommen worden war. In unbefangener Weise würdigt H. Milz[1]) in seiner Geschichte der Anstalt die Schulthätigkeit des Ordens. Sein Ernst und sein Geschick in der Handhabung der Sittenzucht sowie seine hervorragenden Unterrichtsergebnisse im lateinischen Disputieren werden gerühmt, rügend dabei jedoch hervorgehoben das übrigens auch von andern befolgte System der heimlichen Angeber unter den Schülern, der „fidi corycaei“, sowie der Ausschlufs der Muttersprache, der Geschichte und Geographie, der Mathematik und Naturwissenschaften vom Lehrplan. Die hohe Schülerzahl von 1000 erreichte die Anstalt z. T. durch das Lockmittel der Unentgeltlichkeit des Unterrichts; grofsen Abbruch that sie dem protestantischen Gymnasium in Düsseldorf, gewann indessen ihre Schüler aus

---

[1]) Geschichte des Gymnasiums an Marzellen zu Köln. I. Teil. Die Zeit von 1450—1630. 19 S.

einem noch viel weiteren Umkreise, aus ganz Deutschland, aus Belgien und Polen. Das unablässige Trachten des Ordens nach Mehrung seines Besitzes und seiner geistlichen Gerechtsame trug ihm zwar vielfache Feindschaft bei Rat und Bürgerschaft sowie auch von seiten des Domkapitels ein, doch gewann er Erfolg auf Erfolg und endlich hier in Köln sowohl als im ganzen übrigen katholischen Deutschland „eine ziemlich unumschränkte Alleinherrschaft auf dem Gebiete der Erziehung“.

Nur mittelbar kommt für das Schulwesen in Betracht K. Tückings Geschichte der kirchlichen Einrichtungen in Neufs.[1])

Mehr der Litteratur- als der Schulgeschichte gehört eine Zusammenstellung von W. Crecelius[2]) an über Leonh. Weidner, Rektor anfangs in Elberfeld zuletzt in Heidelberg, den schriftstellerisch thätigen Verehrer von Opitz und Freund von Zincgref.

Aus der Schrift G. Zietzschmanns[3]) über das höhere Schulwesen in Mülheim a. d. Ruhr ist Nachstehendes von allgemeinerer Bedeutung. Die ein Gymnasium mit Realparallelklassen für Tertia und Sekunda sich umbildende einstige höhere Bürgerschule, spätere Realschule, hatte das Glück einige unserer angesehensten Schulmänner nacheinander als Direktoren zu besitzen: Gallenkamp, H. Kern, C. Kruse, E. Gruhl. Wie kam es, dafs die einstige sechsklassige Realschule Gallenkamps sich nunmehr in ein Gymnasium verwandelt? Es geschah unter dem Zwang des Berechtigungswesens. Nach dem Erscheinen der Lehrpläne von 1882, die den Realschulen die ersehnte Gleichberechtigung mit den Gymnasien nicht brachten, glaubte die finanziell nicht günstig gestellte Stadt es nicht länger verantworten zu dürfen, mit grofsen Kosten eine höhere Lehranstalt zu unterhalten, welche die allermeisten unter denjenigen aus der Stadt nicht besuchen konnten, die später auf der Universität studieren wollten. Die Realparallelklassen der III und II behielt man als unentbehrlichen Notbehelf für die fehlende Mittelschule zu Gunsten der zahlreichen Schüler bei, welche mit der Berechtigung zum einjährigen Dienst ins bürgerliche Leben übertreten. Eine andere Erinnerung an die Gallenkampsche Zeit bildet der noch gegenwärtig bestehende „litterarische Verein“, dem Lehrer der Anstalt und andere gebildete Männer angehören.

Weser. — Aus F. Götz'[4]) Geschichte der Grofsherzoglich darm-

[1]) Geschichte der kirchlichen Einrichtungen in der Stadt Neufs. I. Neufs L. Schwann. 136 S.

[2]) Joh. Leonh. Weidner, Rektor der Lateinschule zu Elberfeld. Progr. d. Gymn. zu Elberf. 20 S.

[3]) Die Entwicklung d. höh. Schulw. d. Stadt Mülheim a. d. Ruhr in den Jahren 1835—85. Progr. d. Realgymn. daselbst. 39 S.

[4]) Progr. der Grofsherzogl. Realschule zu Alsfeld. Darin: Gesch. d. Anstalt während der ersten 25 Jahre ihres Bestehens S. 18—35.

städtischen Realschule zu Alsfeld entnimmt man, dafs diese darmstädtischen sechsklassigen Mittelschulen, zu denen sie gehört, durch die Einrichtung eines freigestellten Lateinunterrichts ihren Schülern die Berechtigung gewähren in jede entsprechende Klasse eines Realgymnasiums des Grofsherzogtums ohne Prüfung überzutreten, falls ihnen in ihrem Abgangszeugnis eine für die Aufnahme genügende Lateinkenntnis bezeugt worden ist.

Unsere Kenntnis von der Geschichte des Schulwesens in den alten Welfenlanden erfährt eine zwiefache Bereicherung von hohem Wert: durch F. Koldeweys[1]) Schulordnungen der Stadt Braunschweig und durch A. Pannenborgs[2]) Schrift zur Gechichte des Göttinger Gymnasiums.

Mit der Herausgabe der Schulordnungen der Stadt Braunschweig führt sich das vielversprechende Unternehmen der unter K. Kehrbachs Leitung stehenden „Monumenta Germaniae Paedagogica" aufs stattlichste ein. Koldewey ist bei der Herausgabe strengen wissenschaftlichen Grundsätzen gefolgt, den Text giebt er, von Kleinigkeiten abgesehn, in authentischer Lautform, jedoch durchweg in lateinischen Lettern, ein Glossar erleichtert das Verständnis des Niederdeutschen. In einer längeren, zu einer kleinen Geschichte der Schulen in Braunschweig angewachsenen Einleitung giebt uns der Herausgeber den Hauptertrag aus den Aktenstücken in zusammenfassender Darstellung. Die alten geistlichen Schulen Braunschweigs zeigen eine Entwicklung, welche von der allgemeinen Schulgeschichte des Mittelalters nicht sonderlich abweicht. Erwähnung verdiente höchstens, dafs die Stellung des „scholasticus" hier nicht, wie namentlich an den Domschulen, eine bevorzugte, sondern im Gegenteil eine minderberechtigte war. Stadtschulen gründete der Rat, das „Martineum" und das „Katharineum," mit teuer bezahlter Genehmigung der Päpste Johann XXIII und Martin V. Bugenhagen, der Reformator Braunschweigs, gab den Stadtschulen eine neue Verfassung, die von der zu Grunde gelegten kursächsischen hauptsächlich in der Aufnahme von etwas Griechisch und Hebräisch abwich. Melanchthon hat während des schmalkaldischen Krieges eine Zeit lang in Person in Braunschweig unterrichtet. Die Stiftsschulen gingen in der Reformationszeit ein, aber auch in den Stadtschulen machte sich die allgemeine Abwendung von den Wissenschaften zur Zeit der kirchlichen Streitigkeiten lähmend fühlbar. Die Erschöpfung, die der dreifsigjährige Krieg brachte, zog 1671 die Unterwerfung der Stadt unter das landesherrliche Regiment der Wolfenbütteler Herzoge nach

---

[1]) Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828. B. I Schulordnungen der Stadt Braunschweig. Monumenta Germaniae Paedagogica herausg. von K. Kehrbach B. I. Berlin A. Hofmann u. Comp. CCV 602 S.

[2]) Zur Gesch. des Göttinger Gymnasiums. Progr. der Anstalt. 59 S.

sich. Das „Geistliche Gericht“ entstand als fürstliche Schulbehörde. Wohlthätig wurde die neue Ordnung der Dinge besonders in der Fürsorge für die Armen, die unter dem bisherigen Patrizier- und Pastorenregiment vernachlässigt geblieben war. Die unter Herzog Karl I nach Franckeschem Vorbild erfolgte neue Einrichtung des „Hochfürstlichen Grofsen Waisenhauses“ bildet ein edles Denkmal hierfür. Mit jenem verbunden wurde eine Realschule[1]) nach dem Muster der Berliner, durch welche für Braunschweig zum ersten Mal den Anforderungen des bürgerlichen Lebens besser als in den Lateinschulen Rechnung getragen wurde. In dem Kampf zwischen der humanistischen und der realistischen Richtung erhebt sich in Braunschweig immer von neuem wieder die Idee der Einheitsschule. Das vormals berühmte „Carolinum“ kündigte sich bei seinem Entstehen 1745 als oberer Stufenbau einer solchen an, und ebenso suchte dasselbe Bedürfnis wieder seine Befriedigung in der 1828 erfolgten Errichtung eines „Gesamtgymnasiums“, das in ein Obergymnasium, ein Realgymnasium und ein als gemeinsame Vorstufe dienendes Progymnasium sich gliederte. Doch hatte das in dieser Form noch keinen Bestand.

Auch die seit dem vierzehnten Jahrhundert bestehende Stadtschule zu Göttingen wurde in der Reformationszeit nach Mafsgabe der Braunschweigischen Schulordnung Bugenhagens umgestaltet. 1585 wurde ihr ein „Pädagogium“ von drei Klassen aufgesetzt, Übergangskurse, hauptsächlich theologische und philologische, darbietend zum fruchtbringenden Besuch der Universität, insbesondere der Landesuniversität Helmstedt. Ihre alleinige Hoheit über das Pädagogium vermochte die Stadt seit dem schmalkaldischen Kriege, seit welchem sie in ihrem Wohlstand zurückging, nicht mehr zu behaupten, und nachdem der dreifsigjährige Krieg ihre Kraft geknickt, mufste sie 1665 den Übergang ihrer Anstalt in „Serenissimi Celsissimi“ Fürstliches Pädagogium geschehn lassen und dem fürstlichen Generalsuperintendenten Aufsichtsrechte und die Befugnis zur Einführung des Pädagogiarchen einräumen. Alles war im Jahrhundert des grofsen Religionskrieges in den lateinischen Schulen auf streitfertige „Eloquenz“ im Latein gestellt, und aufs beste gedieh hierbei, da für den Erwerb von Kenntnis und Urteil in den Sachverhältnissen der Natur und Menschenwelt auf den Schulen so gut wie nichts geschah, der Aberglauben in allen Gestalten. Göttingen kann davon ein heiteres Stückchen erzählen. Es war gegen Ende 1635. Ein Geist ging nächtlicherweile in der Anstalt um, er hub nach einigen Wochen sogar an zu reden „Jüngling, Jüngling, Bufse, Bufse, Bufse . . . “. Alles sprang aus den Betten, fiel auf die Kniee, sang mit der alten Marthe, der Pförtnerin, die herzugelaufen, das

[1]) F. Koldewey, die Verfassung der Realschule im Hochfürstl. Grofsen Waisenhause zu Braunschweig 1754. Progr. d. Herzogl. Realgymnasiums zu Braunschweig. 30 S.

Te Deum, einige „würgten“ vor Angst „alles aus dem Leibe“, der Pädagogiarch wurde geweckt, dieser berichtete sofort an den Generalsuperintendenten, und der Generalsuperintendent flehte Tags darauf beim sonntäglichen Gottesdienst in St. Johannis Gott an, dieses grofse Kreuz, das der Teufel gesandt, von der Schule wieder zu nehmen. Dasselbe geschah am folgenden Dienstag von allen Kanzeln der Stadt. Endlich fafsten sich die Schüler einigermafsen ein Herz, belauschten das Gespenst und drangen, mit Degen, Lichtern und brennendem Strohwisch wohlbewaffnet, unter lautem Geschrei in die Kammer ein, wo es rumorte, und vor ihnen stand zitternd — die alte Marthe! Sie hatte, gab sie im Verhör an, die liebe Jugend wegen ihres gottlosen Lebenswandels warnen wollen. Wie anderwärts, gewann man auch in Göttingen mit dem achtzehnten Jahrhundert wieder Freude an der wirklichen Welt und ihrer Erkenntnis. Die durch die Verbindung mit England beförderte Reifung des staatlichen Sinnes im Hannoverschen bekundete sich u. a. in der unter Georg I in Göttingen zur Einführung gelangten Schulfeier des landesherrlichen Geburtstags, ein Brauch, der in Brandenburg-Preufsen seit den Grofsthaten des grofsen Kurfürsten in Übung war. Die Verbindung mit England führte jedoch im geschichtlich-geographischen Unterricht zu einer stärkeren Berücksichtigung Englands als Deutschlands. Eine Eigentümlichkeit in der Lehrerordnung, die Festsetzung von Geldstrafen für Abweichungen von den Dienstvorschriften, könnte auch an englische Rechtsgewohnheiten erinnern, doch kommen solche Geldstrafen für Beamte damals auch in anderen deutschen Staaten vor. Das Pädagogium war die Vorfrucht für die Georgia-Augusta, kurz bevor diese eröffnet wurde, ging jenes ein. Die unteren Klassen wurden wieder zu einer einfachen Stadtschule vereinigt. In eifersüchtiger Gereiztheit gegen die junge schnell zu Glanz gelangende Hochschule verschlofs man sich anfangs auf der Stadtschule hartnäckig gegen alles, was von dort kam, so auch gegen die Wirksamkeit Joh. Matth. Gesners, der, die Zierde der Hochschule in der Philologie, dem lateinischen Wortgeklapper den Krieg erklärt hatte und den Geist der Alten wieder zu erwecken lehrte. Die Präceptoren versteiften sich nur um so mehr aufs Alte. Doch wurde Gesner mit der Abfassung einer allgemeinen „Schulordnung vor die Churfürstl. Braunschweig.-Lüneburgischen Lande“ von der Regierung beauftragt und zum Inspektor aller höheren Schulen des Landes ernannt. Die gemeinsam überstandene Not während der langdauernden Anwesenheit der Franzosen in der Stadt im siebenjährigen Krieg trug dazu bei das Verhältnis der Schule zur Universität zu bessern, ihr damaliger Direktor bekleidete zugleich eine aufserordentliche Professur an derselben, und nach ihm übernahm ein begeisterter Anhänger der Gesner-Heyneschen Richtung die Leitung der „Grofsen Schule“, wie die Anstalt jetzt hiefs. Sie zerfiel in Gymnasium, Mittelschule und Untere Schule. Im Gymnasium unterschied man nach der Heyneschen

Schulordnung von 1798 im Unterricht den „allgemeinnützigen und den für künftig Studierende.“

Elbe. — Von H. Kühlewein[1]) veröffentlichte Mitteilungen über Ilfeld beziehen sich auf Neanders Zeit. Ort und Schule sind damals noch Stolbergisch. Die Beiordnung eines gräflichen Verwaltungsbeamten war garnicht nach des Magisters Sinne. Die Verzeichnisse seiner Schüler und seine von ihm noch selbständig erlassene Schulordnung von 1580 gelangen bei Kühlewein zum ersten Mal zum Abdruck. „Sol vor allen Dingen mit allem vleis drauf drücken, das er die präcepta linguarum und artium fertig und aufs allererste wol lerne, und sol sich darnach vleifsig tegelich üben in scribendo und exercendo utramque linguam in prosa oratione und carmine, auch in hebraeam linguam zu zeitten etwas aus dem latein vertiren.“ „Sol . . . die tische und tischtücher nicht zuschneiden, den Kannen, daraus man trincket, Keinen schaden zuwenden, keine unhübische lieder über oder nach essens singen und keine ungehewre pewrische clamores, als wen man in einer taberna sefse, helffen anrichten . . .“. „Sol kein sauffen weder uber tisch, noch auf ander Zeit in der Schulen geduldet werden, Keinen wilkom sol man niemandts zu trincken vorsetzen, oder sunsten zu einem übrigen unnöthigen trunck zwingen, Kein einander zutrincken sol gelitten werden, Sondern sol das bier so man ihn giebet nur nach notturft gebraucht werden“ (S. 34). „Sol keine zerschnittenn leichtfertige Hosen oder ander kleider und hütte tragen, dadurch die leuthe geergert, und der Schulen zu nachtheil gereichett.“ „Sol sich auch kegen die wescherin dankbarlich halten, sie bezalen, und sie nicht mit lügen lange aufhalten, und endlich gar umb ihren verdienten lohn, wie wol ehe von buben gescheen, bringen, welches ein greulich heidnisch Ding . . . . “ (S. 31).

Die Schule am Kloster U. L. Frauen in Magdeburg, deren Geschichte G. Hertel[2]) uns vorführt, ist verhältnismäfsig jung; sie reicht nicht über das Ende des siebzehnten Jahrhunderts zurück. Die Hallesche Pädagogik wurde für sie mafsgebend. Nach der Instruktion des Königs von 1750, die bis 1834 im wesentlichen in Kraft geblieben, wurde, jedoch gerade mit Ausnahme von diesem Mal, dem Konvent die Wahl des Propstes belassen, welcher gemeinschaftlich mit dem Konvent die Verwaltung des Klosters führen und mit ihm die Einkünfte desselben teilen sollte. Die Schule blieb nach der Instruktion unter einem besonderen Rektor, dem Informatoren zur Seite standen; die Konventualen hatten zwei Stunden wöchentlich unentgeltlich, vier weitere Stunden dagegen gegen besonderes Entgelt zu unterrichten. Das Schulreglement von 1752, vom Abt Steinmetz von Kloster-

[1]) Mitteilungen zur ältesten Geschichte der Klosterschule. Progr. der Königl. Klosterschule zu Ilfeld. 36 S.

[2]) Geschichte des Klosters U. L. Frauen zu Magdeburg von A. Bormann, fortgesetzt von G. Hertel. Magdeburg A. Rathke 1885. VII 383 S.

Berge entworfen, hält sich in seiner Vereinigung von Humanismus und Realismus auf der Höhe und in dem Umfang der damaligen Zeitforderungen. Auch Drechseln und Glasschleifen fehlt nicht. Zu ihrer Blüte gelangte die Schule seit 1780 unter Propst Rötgers Leitung. Mit Rötgers Eintritt fällt das pröpstliche Cölibat, das vordem nur einmal vorübergehend unbeachtet geblieben war. Die Verleihung der Benefizien des Klosters ist unter ihm an keine Konfession und keine Staatsangehörigkeit mehr gebunden. Um dem im Zeitcharakter liegenden Geheimbundswesen der Brüderschaften zu steuern, bestimmt der § 17 seiner Schulgesetze: „Kein Schüler darf seinen Mitschüler anders als Sie nennen, keiner mit dem andern Brüderschaft machen, ihn Bruder oder Du nennen, es sei denn, dafs sie Brüder von Geburt oder mit einander aufgewachsene sehr nahe Verwandte wären" (S. 306). In allen Ordnungseinrichtungen hat Rötger viel gethan, Censuren, Prämien, gemilderte Strafarten, meist nach Gedikes Vorbild, eingeführt. Zu dem unter ihm ins Amt getretenen Rektoren gehört G. Delbrück, der nachmalige Erzieher Friedrich Wilhelms IV. Unter ihm wurde zum ersten Male eine Tragödie des Sophokles in der ersten griechischen Klasse gelesen. Sehr dankenswert ist die Mitteilung der Aufgaben für das Abiturientenexamen 1801, (S. 323), besonders weil es damals noch kein allgemeines Reglement dafür gab. Die Aufgaben, zur schriftlichen Beantwortung bestimmt, umfafsten: 1. Latein. Übersetzung ins Deutsche; Aufsatz. 2. Griechisch. Übersetzung ins Deutsche. 3. Deutsch. Aufsatz. 4. Französisch. Französisch geschriebene Inhaltsangabe von einem Lesestück. 5. Mathematik. Je eine Aufgabe für mathematische Primaner und Sekundaner. 6. Philosophie. Fragen aus der Logik. 7. Geschichte. Sieben Fragen. 8. Statistik (Geographie). Sieben Fragen. In der westfälischen Zeit machte sich im Lehrbetrieb hauptsächlich nur der Unterschied geltend, dafs französische Sprachfertigkeit nachdrücklicher erstrebt wurde. Die westfälische Regierung ihrerseits liefs die Schule ganz gewähren. Eine schwere Heimsuchung brachte die Einschliefsung der Festung mit ihrer französischen Besatzung durch die Verbündeten 1814. Das durch die Zeit der Freiheitskriege gesteigerte Ehrgefühl verschaffte sich nach denselben auch darin einen Ausdruck, dafs die bis dahin den Ordinarien von den Schülern entrichteten Neujahrsgelder nun endlich wegfielen. Nach Rötgers Tode übte der Konvent nur noch einmal sein Wahlrecht aus, 1834 wurde ihm dasselbe entzogen, der Propst fortan von der Regierung ernannt, auch die Aufsicht über das Gymnasium dem Konvent genommen und dem Provinzial-Schul-Kollegium übertragen, die Propstwürde endlich seit 1856 dem Direktor beigelegt.

Nur die Zeit des Niedergangs der altberühmten Schule von Kloster-Berge bei Magdeburg, die Männer wie Wieland, Adelung, Schröckh, Moser, Steinbart, Matthisson u. a. m. zu ihren Schülern

gezählt, gehört als Schlufs einer mit dem Ursprung der Schule begonnenen Darstellung von H. Holstein[1]) noch ins Berichtsjahr. Nachdem vielfacher Hader unter den Äbten Hähn und Resewitz die Anstalt schwer geschädigt, breitete sich unter Gurlitt ein freundliches Abendrot über sie aus. Nach seinem Weggange veränderte sie ihren alten Charakter als gelehrte Schule insofern, als Latein ein Wahlfach wurde, für welches Französisch und angewandtes Zeichnen an die Stelle treten konnte. Der Untergang der Schule ist eins der Opfer, mit welchen Deutschland seine Besiegung durch Frankreich bezahlen mufste. Gemäfs Auflösungsdekrets der westfälischen Regierung wurde am 30. März 1810 die Schule nach mehr als zweihundertjährigem Bestand für immer geschlosssen. Auch die Gebäude des Klosters verschwanden auf Befehl der fremden Machthaber vom Erdboden. Die Franzosen rissen sie Anfang 1814 nieder, damit dieselben nicht bei der erwarteten Belagerung Magdeburgs durch die Verbündeten diesen zum Stützpunkt dienten.

O. Meltzer[2]) macht Angaben über die Kreuzschule zu Dresden, die bis zur Reformation reichen. Thomas Platter urteilte über die Schule nach dem ihr abgestatteten Besuch (S. 42): „nit vast ein gutte schul"; besonders fiel ihm die Unreinlichkeit daselbst auf, obgleich er in solchen Dingen von seinen Fahrten her nicht gerade verwöhnt war. Der Unterhalt war ein gar zu armseliger, mit Hülfe von Singen und Komödiespielen mufste man sich kümmerlich durchschlagen.

Oder. — Echt hinterpommersch ist der Eindruck, den R. Schmidts[3]) Schilderungen aus der ältesten Zeit des „Collegium Groeningianum" in Stargard bieten. Es regt sich hier eine derbe Erdenlust an Wein, Weib und Waffen, aber wenig Sinn für die Wissenschaft. Rektor Praetorius seufzt darüber 1674, es walte unter den Kollegiasten „furor Martialis, certamen Bacchi, Venerea libido, otiosa Vacuna et detestanda barbaries." Die wilden Zeiten des dreifsigjährigen Krieges hatten das Urwüchsig-Kraftvolle des pommerschen Wesens vielfach ins Roh-Gewaltthätige ausarten lassen, aber es lag doch Kern in diesen kampfesfreudigen degentragenden Schulgesellen; die Butter liefsen sie sich nicht vom Brot nehmen!

Das Realgymnasium am Zwinger zu Breslau, von dem uns R. Ludwig[4]) berichtet, ist als Bürgerschule von dem Geist ins Leben

---

[1]) NJPhP. II. Abt. S. 153—168, 201—213, 249—264, 297—309, 345—357 u. 393—410.

[2]) Die Kreuzschule zu Dresden bis zur Einführung der Reformation (1539). Mitteilungen des Vereins für Geschichte und Topographie Dresdens Heft 7. Dresden C. Tittmann in Kommission 60 S.

[3]) Beiträge zur ältesten Gesch. des Collegium Groeningianum (1633—1714). Progr. des Königl. u. Gröningsch. Gymnas. zu Stargard in Pommern. 50 S.

[4]) Chronik des Realgymn. am Zwinger zu Breslau v. Jahre 1816—1886 Breslau Grafs, Barth u. Comp. (W. Friedrich). 81 S.

gerufen worden, der den Ausgang der Freiheitskriege durchwehte. Friede, Vaterland, Frömmigkeit, in diesem dreifachen Zeichen sollte sie stehen nach der Absicht ihres geistigen Stifters, des Pastors L. Rahn. „Friedensschule“ wünschte er sie zu nennen zum bleibenden Gedächtnis an den glücklichen Ausgang des Befreiungskampfes. Alle christlichen Bekenntnisse sollten, wie sie brüderlich zusammengestanden im Felde, so auch in dieser Schule unterschiedslos Zutritt haben, auch den jüdischen Schülern gewährte der Magistrat die Aufnahme. Auf deutschen Geistesschätzen und nicht auf dem „Flitterstaat des Französischen“ sollte die von dieser Anstalt gewährte Bildung ruhen. Im Anschlufs an die dreihundertjährige Jubelfeier der Reformation erfolgte die Grundsteinlegung zum Schulhause, aber erst 1836 am Geburtstage des damaligen Kronprinzen konnte die Schule eröffnet werden. Noch unbehinderter durch allgemeine Bestimmungen unterschied der erste Lehrplan in II und I die allgemeinen Bildungsfächer, die für alle verbindlich, und Berufsfächer für die, die es anging.

Von den Geburtswehen, die mit dem Entstehen einer höheren Lehranstalt für eine Mittelstadt heutigen Tages verbunden sind, giebt ein deutliches Bild Zitschers[1]) Bericht über die bisherige Entwicklung des Real-Progymnasiums zu Forst i. L.

Weichsel. — Ein von R. Thomaszewski[2]) gegebener Überblick über die neuere Geschichte des Gymnasiums zu Conitz, eine der ehemaligen Jesuitenschulen Westpreufsens, ist besonders schätzbar wegen des Widerscheins, den die polnische Frage auf das dortige Schulleben geworfen hat. Noch zu Anfang dieses Jahrhunderts war wegen der Unkunde der meisten Schüler im Deutschen die Unterrichtssprache des „katholischen Gymnasiums“ polnisch oder auch lateinisch. In der Kriegszeit ging die Schule zu Grunde, 1815 wurde sie als Königl. Gymnasium neu eröffnet. „Polnischer Unterricht wurde bei Begründung der Anstalt (1815) in einer Stunde wöchentlich . . erteilt, dann . . . 1817—1820 in zwei Abteilungen zu je zwei wöchentlichen Stunden; 1820 ging der Unterricht auf Anordnung des Konsistoriums ein, und wurde 1846 für die oberen, 1849 für alle Klassen wieder eingerichtet und seit dieser Zeit in sechs wöchentlichen Stunden in drei Abteilungen erteilt; 1872 wurde er in den oberen Klassen auf die Schüler polnischer Zunge beschränkt“ (S. 18 A.). „Was das konfessionelle Verhältnis der Schüler betrifft, so überwog in den ersten fünf Jahrzehnten die Zahl der katholischen Schüler und übertraf noch im Jahre 1871 die der evangelischen um 70, im Jahre 1872 nur noch um 16 und im Jahre 1873 um einen, von da an ist das Verhältnis umgekehrt und im Jahre 1881 übersteigt die Zahl der evangelischen

[1]) Bericht über die Entwicklung des Real-Progymn. zu Forst i. L. Progr. der Anstalt. 11 S.

[2]) Geschichte d. Königl. Gymnasiums zu Conitz seit seiner Neubegründung im Jahre 1815. Progr.

Schüler die der katholischen um 62, in den folgenden Jahren ist die Differenz nur unbedeutend und am 1. Februar 1885 überwiegen wieder die katholischen Schüler. Jüdische Schüler waren anfangs nur in verschwindender Zahl, am Schlusse des Schuljahres 1829/30 z. B. nur 2; erst Ende der vierziger Jahre mehren sich dieselben. 1848 sind 14, 1858 : 23, 1868 : 35, 1878 : 65, jetzt 44."

Österreich. — Das K. K. Ober-Gymnasium zu Meran, dessen Chronik C. Stampfer[1]) giebt, eine Vorburg des Deutschtums im Süden, verdankt vornehmlich dem dortigen Benediktinerstift Marienberg seine Entstehung, seine Erhaltung in schwerer Zeit und Förderung bis zur Gegenwart. Der Anfang der Schule fällt ins Jahr 1725, in die Zeit, „als die Nachwehen der Reformation verschwunden und die wahre Reform auf kirchlichem Gebiete in Tirol durchgedrungen war." Die Klassen unterschieden sich Ende des Jahrhunderts in die „Principi" mit Elementarunterricht, die unterste, mittlere und oberste „Grammatik", die „Rhetorik", die „Poesie" uud die „Philosophie". Unter den Leitern der Anstalt ragt der „Präfekt" P. Benedikt Langes hervor. Er führte sie durch die Stürme der Franzosenzeit glücklich hindurch, in welchen sie von den Bayern umgewandelt, aufgelöst, unter Andreas Hofer wiederhergestellt, von den Bayern abermals umgewandelt wurde, um dann auf die Dauer zur alten Weise zurückzukehren. Denn was sich in allem Wechsel gleichblieb, war das treue Festhalten der Patres an Thron und Altar. Von Präfekt Langes hat Stampfer Charakteristiken der Schüler mitgeteilt, die an Feinheit des Blicks und der Bezeichungsweise ihres gleichen suchen.

So fernab an der Grenze des Deutschtums Meran auch liegt, der Geist unserer deutschen Klassiker ist auch dort in der Gegenwart mächtig geworden, wie ein Blick in den Lehrgang des Gymnasiums beweist.

---

[1]) Chronik des K. K. Gymnasiums zu Meran bis zum Jahre 1850. Progr. 58 S.

II.

Schulgewalt

C. Rethwisch.

Das neunzehnte Jahrhundert, das Jahrhundert des Sieges der Nationalstaatsidee, hat uns Deutschen das Reich gebracht, nicht minder aber auch das Nationalbewufstsein anderer Völker gesteigert. Beides zusammen aber zog eine Verschärfung der nationalen Gegensätze nach sich. Franzosen und Russen hassen das deutsche Reich, weil ihre Machtstellung dadurch beeinträchtigt, ihre Machtentfaltung gehemmt worden ist. In allen Staaten streben die nationalen Mehrheiten darnach, ihr Gepräge zu dem alleinherrschenden zu machen, die nationalen Minderheiten demselben zu unterwerfen. Die Deutschen sind besonders in Rufsland, Böhmen, Ungarn davon betroffen. Indem noch dazu in Posen und Westpreufsen seit einer Reihe von Jahren der Prozentsatz der polnischen Bevölkerung gestiegen war, befand sich 1886 das Slaventum auf der ganzen Linie unseres Ostens im Vorrücken. Im Westen behauptet, soweit nicht der Zwang der deutschen Reichsgewalt sich fühlbar macht, das Französische seine Stellung oder gewann sogar mancherorten noch ein wenig mehr Feld. Mit dem Verlust an deutschem Volkstum in den östlichen Nachbarländern bedroht, und auch im Westen durch das seitherige Vordringen des Französischen gewarnt, durfte Deutschland, im Hinblick auf seine Selbsterhaltung, wenigstens innerhalb der eigenen Gemarkungen des Reichs nirgends ein Übergewicht einer fremden Nationalität dulden. Es mufste mit aller Kraft dahin streben, Elsafs-Lothringen sowohl als Posen mit deutschem Geiste zu erfüllen, um nicht den Feind im eignen Lande zu behalten oder ihm wohl gar die eigenen Landsleute auszuliefern, ohne von ihm besiegt zu sein.

Eins der wichtigsten Kampfmittel in diesem Ringen der Nationalitäten miteinander ist nun aber die Schule.

In der Reihe der zur Russifizierung der Ostseeprovinzen[1])

---

[1]) Ein deutsches Land in Gefahr! Zustände u. Vorgänge in Liv-, Est- und Kurland. Berlin A. Deubner. 30 S.

bestimmten Ukase führen die auf das Schulwesen bezüglichen besonders empfindliche Schläge gegen das Deutschtum. Die Eingriffe der russischen Regierung in die bestehende Landesverfassung gehen auf die Verkündigung des Strafgesetzbuches von 1845 zurück. Die durch die kaiserlichen Privilegien verbriefte Religionsfreiheit wurde durch dasselbe aufgehoben, die lutherische Kirche, zu der $^7/_8$ der Bevölkerung gehören, zu einer geduldeten herabgedrückt, griechisch-orthodoxe Propaganda unter der lettischen und estischen Landbevölkerung mit den Mitteln des Bauernfangs betrieben, Kinder gemischter Ehen der orthodoxen Kirche zugesprochen, der Rücktritt zum Luthertum und die geistliche Beihülfe hierbei unter die schwersten Strafen gestellt. Nur vorübergehend milderte ein Ukas Alexanders II diese Bestimmungen. Alexander III hat die alten Landesprivilegien nicht bestätigt, die Bitten der kurländischen Ritterschaft und des livländischen Landtages um Erhaltung der Landesverfassung abgewiesen. Die russische Sprache wurde allen Behörden, an denen ein Staatsbeamter mitwirkt, als Amtssprache auferlegt, der Schriftverkehr jeder Behörde mit einer andern, deren Amtssprache russisch, darf auch nur russisch geführt werden. Die Stadthäupter von Riga und Reval sind abgesetzt worden, weil sie diesen Zwangsmafsregeln widerstrebten. Schwerer als je ist die lutherische Kirche bedroht. Dem griechischen Bischof von Riga steht jetzt die Befugnis zu, den Bau lutherischer Kirchen durch seinen Einspruch zu verhindern. Pastor Brandt zu Palzmar-Serbipol in Livland ist auf dem Administrationswege nach dem Gouvernement Smolensk verschickt worden, weil er mehrere Bauern seiner Gemeinde zum Verbleiben bei ihrem Glauben ermahnt hatte. Bedrohungen anderer lutherischer Geistlichen schlossen sich dem an.

Das Schulwesen in den Ostseeprovinzen, von überwiegend deutschem Gepräge, erfreute sich bislang einer ausgedehnten Selbstverwaltung. In beiden Stücken haben die letzten Jahre darin viel verändert. Durch kaiserlichen Ukas sind Anfang 1886 sämtliche Landvolksschulen sowie die Landschullehrer-Seminare der drei Länder der ständischen Verwaltung entzogen und dem Ministerium der Volksaufklärung unterstellt worden, um sie in Schulen mit russischer Unterrichtssprache und Religionslehre zu verwandeln. Ferner ist bereits Hand angelegt worden an den Bestand der städtischen Kreisschulen, die etwa unseren Mittelschulen entsprechen. Eine Anzahl von ihnen ist schon aufgehoben, anderen steht dies Geschick bevor. Sie werden durch russische Staatsschulen ersetzt.

Auch auf die deutschen Gymnasien und Realgymnasien ist der Angriff eröffnet. Unter den in Liv-, Est- und Kurland vorhandenen 16 gymnasialen Lehranstalten, ein Realgymnasium mit eingerechnet, giebt es nur 2 russische, die ebenso wie 4 von den deutschen staatlich sind, die übrigen 10 werden alle aus ständischen und privaten Mitteln unterhalten. Aufserdem sind vorhanden 5 höhere Realschulen, eine

Gewerbe- und eine Navigationsschule, deren Kosten fast ganz von den Städten bestritten werden. Laut Verfügung des Ministers der Volksaufklärung vom 19. Januar 1886 sollen an den höheren Schulen alle offenen Stellen in den Fächern der Geschichte und Geographie, der lateinischen, griechischen und russischen Sprache fortan nur mit Lehrern besetzt werden, die in den Lyceen zu Petersburg oder zu Njéshin im Gouvernement Tschernigow vorgebildet worden sind. Zur Vermehrung der Stundenzahl für das Russische sollen dem Deutschen oder der lutherischen Religionslehre die erforderlichen Stunden entzogen werden. Nur die Universität Dorpat hat sich bislang noch in ihrer alten deutschen Verfassung unversehrt erhalten, trotzdem gerade ihr Kurator Kapustin die leitende Persönlichkeit in der Russifizierung des Schulwesens ist. Eine Bundesgenossenschaft hat sich in neuster Zeit angebahnt zwischen den Deutschen und den Letten und Esten. Letztere beiden, früher geneigter es mit den Russen gegen die Deutschen zu halten, sind schon gutenteils zu der Erkenntnis gelangt, dafs nicht der Deutsche, unter dem sie sich ja die Jahrhunderte hindurch erhalten haben, sondern vielmehr der Russe ihr Volkstum gefährdet, und so pflegen sie jetzt, unterstützt von den Deutschen, eifriger als zuvor ihre Sprache und Litteratur.

Nicht so verlassen und der Willkür preisgegeben sind die Deutschen in Böhmen und Ungarn, aber doch haben auch sie einen harten Stand gegen Czechen und Magyaren. Allerdings können sie auf verfassungsmäfsigem Boden ihre Kämpfe führen, aber Czechen und Magyaren besitzen in der Volksvertretung ihrer Länder die erdrückende Mehrheit, allerdings haben sie, insbesondere die Böhmen, den Anschlufs an die Gesamtheit der Deutschen in Österreich und auch das deutsche Reich näher hinter sich als die Balten, aber an den leitenden Stellen der Monarchie, im österreichischen Ministerium und im Reichsrat ist das Interesse des deutschen Volkstums nicht das mafsgebende, und im deutschen Reich mufs man sich aus höheren politischen Rücksichten sehr viel Zurückhaltung auferlegen und sich auf private Unterstützung beschränken.

Der 1886 im österreichischen Reichsrate vom deutsch-österreichischen Klub eingebrachte Antrag, dem Deutschen wieder die Stellung als Staatssprache zu sichern und dasselbe wieder zu einem obligatorischen Lehrgegenstand an allen mehr als dreiklassigen Volksschulen und allen Mittelschulen zu erheben, ist bis auf weiteres im Ausschufs begraben worden.

Im böhmischen Landtage wurde ein czechischerseits gestellter Antrag angenommen, welcher in dem nahezu anderthalb Millionen Einwohner umfassenden Deutschböhmen die Gleichberechtigung der czechischen Sprache in Amt und Gericht bezweckt. Über die Petition um Errichtung einer deutschen Bürgerschule in dem Prager Vorort Weinberge ging die czechische Mehrheit zur Tagesordnung über. Es kam

endlich soweit, dafs die deutschen Abgeordneten am Schlufs des Jahres den Landtag verliefsen und dann ihrer Mandate für verlustig erklärt wurden.

In Ungarn hat sich die Zahl der deutschen Schulen in der letzten Zeit aufserordentlich stark vermindert. Nur wo die Magyaren die Deutschen brauchen, gegen die Slowaken im Norden, die Serben und Kroaten im Süden und die Wlachen in Siebenbürgen, können die Deutschen zugleich mit ihrem ganzen Volkstum ihre Schule erfolgreich weiter pflegen; in der Mitte des Landes, die Hauptstadt ausgenommen, und im Westen ist das aber nicht mehr der Fall.

Die aus dem deutschen Reich den Landsleuten in Österreich-Ungarn zur Erhaltung ihres Volkstums gewährte Unterstützung geht hauptsächlich von dem 1881 zu Berlin gegründeten Allgemeinen Deutschen Schulverein aus, der es 1886 auf 20,000 Mitglieder gebracht hatte und namentlich mit Geldbeiträgen den Bedrängten zu Hülfe zu kommen sucht. In Österreich selbst entspricht ihm der 1880 gegründete Wiener Schulverein mit einer Zahl von 110,000 Mitgliedern. Doch mufs seitens dieser Vereine mit grofser Vorsicht bei der Leistung von Beihülfe verfahren werden, da dieselben eine Zielscheibe des besonderen Hasses aller Deutschenfeinde sind.

Während das Deutschtum sonst im Osten sich in der Verteidigung befindet, ist an der Stelle, wo die preufsische Staatsgewalt herrscht, in Posen, Westpreufsen und Oberschlesien, gegen das allenthalben daselbst vordrängende Polentum ein kräftiger Vorstofs zu Gunsten des Deutschtums unternommen worden. Nach den Ermittelungen von 1831 betrug die polnische Bevölkerung z. B. im Landkreis Danzig 4,9 %, 1867 dagegen 9,03 %. Unter den „Polengesetzen" von 1886 kommen für das Schulwesen in Betracht 1. Gesetz, betreffend die Bestrafung der Schulversäumnisse, auf das Elementarschulwesen in Ost-, West-Preufsen und Schlesien bezüglich[1]); 2. Gesetz, betreffend die Anstellung und das Dienstverhältnis der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen im Gebiete der Provinzen Posen und Westpreufsen[2]) 3. Nachtrag zum Staatshaushalts-Etat[3]), 4. Gesetz, betreffend die Errichtung und Unterhaltung von Fortbildungsschulen in den Provinzen Westpreufsen und Posen. Gesetz 1. bringt die landrechtlichen Strafbestimmungen für Schulversäumnisse in den betreffenden Landesteilen allgemein zur Geltung, Gesetz 2. legt das Recht die Lehrer anzustellen und zu versetzen in die Hand des Staats, 3. der Nachtragsetat gewährt, soweit an ihm das Kultusministerium beteiligt ist, Mittel zur Förderung des deutschen Unterrichtswesens in den Landesteilen mit teilweise polnischer Bevölkerung. Der hierbei für das

---

[1]) CBUVP. S. 438.
[2]) ebenda S. 440.
[3]) ebenda S. 439.

höhere Schulwesen ausgeworfene Fond ist nach den ministeriellen Erläuterungen dazu bestimmt deutschen Eltern die Erziehung ihrer Söhne zu erleichtern, Fleifs und gute Führung der letzteren vorausgesetzt. Die Stipendien sollen in der Regel in Jahresbeträgen von je 150—450 M. an geeignete Schüler der oberen Klassen verliehen werden. Mit der Germanisierung des Lehrerpersonals hat die Regierung durch wechselseitige Versetzung von Deutschen und Polen begonnen.

In dem deutsch-französischen Grenzgebiet der Schweiz macht sich eine Ausdehnung der französischen Sprache bemerkbar. Darüber liegen folgende, zumeist der Schulstatistik entnommene Thatsachen vor [1]. „Die Pfarrei Marly, deutsch Mertenlach, 1 St. südlich von Freiburg, hatte im Jahre 1799 25 deutsche und 25 französische Schulkinder, und es wurde in beiden Sprachen Schule gehalten. Im Jahre 1852 waren es schon 43 französische und nur noch 12 deutsche Schulkinder. Den 1. Mai 1852 beschlofs der damalige Staatsrat, dem deutschen Element ohnehin nicht hold, die Aufhebung des deutschen Unterrichtes an dieser Schule. Der deutsche Gottesdienst blieb noch einige Zeit bestehen; heute wird nur noch alle Monat einmal deutsch gepredigt und die Pfarrei wird als eine französische angesehen.“ Barbarêche, deutsch Bärfischen im Norden von Freiburg, hatte 1799 nur deutsche Schulen, seit den funfziger Jahren hat es nur französische. Tafers und St. Ursen, beide östlich von der Stadt, besitzen im Gegensatz zu früher jetzt ebenfalls französische Schulen. Biel, vormals rein deutsch, zählt heute über 2500 französische Einwohner, mehreren Dörfern der Umgebung ist es ähnlich ergangen, ebenso im Wallis.

Die gegenwärtige belgische Regierung läfst sich die Förderung des Unterrichts im Vlämischen aufs eifrigste angelegen sein [2]. Die Stundenzahl dafür ist in den Königl. Atheneen der vlämischen Provinzen von 8 auf 28 erhöht worden. An der humanistischen Normalschule zu Lüttich ist eine eigene Abteilung für Vlämisch, Deutsch und Englisch begründet worden. An der Universität Gent hat man Normalkurse eingerichtet zur Ausbildung von Lehrern, die den Unterricht in den neueren Sprachen, in Geschichte und Geographie in vlämischer Zunge erteilen können.

Die Regierung stöfst jedoch hierbei auf ein starkes Widerstreben in der Bevölkerung. Im Jahre 1887 wird nur ein einziger, 1888 werden nur drei solche des Vlämischen mächtige Lehrer aus der Genter Normalschule hervorgehn. In der germanistischen Sektion der Normalschule zu Lüttich hat seit ihrem Bestehen 1875 im jährlichen Durchschnitt immer nur Ein Lehrer die Prüfung bestanden. 1886 war es zum ersten Mal gestattet, bei der grofsen Prüfung an den Mittelschulen

---

[1] Achtzehntes Jahresheft des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer. Aarau Buchdruckerei von H. R. Sauerländer. S. 10.

[2] Revue de l'instruction publique en Belgique. S. 341 f.

die historischen und geographischen Aufgaben vlämisch zu behandeln: Kein einziger hat davon Gebrauch gemacht. Die Abneigung schreibt sich daher, dafs die Begründer der Unabhängigkeit Belgiens Leute von französischer Bildung waren, die alles dem Holländischen Verwandte hafsten. Auch fürchtet man von einem erweiterten Gebrauch des Vlämischen einen Nachteil für das Französische, eine Behinderung im Fortkommen, einen Rifs im Staat.

Wiederum wie im Osten findet auch hier im Westen nur da eine Ausbreitung deutschen Wesens statt, wo die Macht des Staates dahinter steht. Hier im Westen liegt der Hauptbebel in der Umwandlung der Schulen Elsafs-Lothringens in deutsche. Die Unterrichtssprache aller dieser Schulen ist jetzt grundsätzlich das Deutsche.

Während so die Deutschen an den Grenzen einen ernsten Kampf um ihr Volkstum mit fremden Nationalitäten zu bestehn haben, giebt es doch noch im Innern des Reichs manche Stammesfehde auch über die Schule.

Im heurigen bayerischen Landtage wurde von partikularistischer Seite wieder gegen die „Nordlichter“ zu Felde gezogen, die aus Norddeutschland berufenen Gelehrten, von denen einige, Urlichs und Giesebrecht, an der Aufstellung der Gymnasial-Lehrpläne beteiligt gewesen sind und dem „Obersten Schulrat“ angehören. Auch rief man nach einer Reform des Geschichtsunterrichts im bajuwarischen Sinne und berief sich dabei auf das bewährte preufsische Muster, wo man es sehr gut verstehe borussische Geschichte zu lehren.

Die noch andauernde, wennschon teilweise etwas abnehmende Überfüllung im höheren Lehrfach hat badische Kollegen[1]) dazu veranlafst auch ihrerseits eine Art Einfuhrverbot von norddeutschen Kollegen über die Landesgrenze zu verlangen.

Die Nichtbestätigung des zum Direktor des Realgymnasiums in Wiesbaden gewählten damaligen Anspacher Gymnasial-Professors Günther durch die preufsische Regierung erklärt sich dagegen wohl mehr aus dessen früherer Eigenschaft als Mitglied der deutsch-freisinnigen Partei im Reichstag und nicht aus derjenigen als Bayer. Doch hat darum in Preufsen die Rubrik „Ausland“ keineswegs nur für die Eintragung von Nichtpreufsen in die Schülerlisten ihre Geltung noch behalten.

Es wäre eine unhistorische Auffassung, in dem uralten Gegensatze von Staat und Kirche nur auf der einen von beiden Seiten das Recht zu sehen. Alle menschlichen Strebungen tragen den Stempel der Einseitigkeit an sich und bedingen entgegengesetzte Strebungen. Durch den Kampf zwischen beiden erprobt sich das in jeder der beiden Richtungen enthaltene Wahre und vereinigt sich zu einer höheren

[1]) BSB. S. 169 f.

Einheit, die den Fortschritt in der Entwicklung enthält. In dem, was Staat und Kirche vertreten, giebt es einen dauernden und einen wechselnden Bestandteil. Jener liegt darin, dafs die Kirche ihrem Beruf nach eine Einrichtung zur Pflege der religiösen Bedürfnisse innerhalb einer menschlichen Gemeinschaft, der Staat eine solche zum Schutz der weltlichen Güter darstellt. Beide Gewalten sind auf Autorität gegründet. Doch während die Kirche die ihrige vornehmlich in dem Reich der Ideen zur Geltung bringen mufs, eine Abweichung von ihrer Weltauffassung nicht dulden darf, dagegen in den Geschäften des weltlichen Verkehrs, also auch in den politischen, freiere Hand gewähren kann, hält umgekehrt der Staat ebenso notwendig auf strenge Unterordnung unter seine alle weltlichen Besitzfragen umspannenden Gesetze und Tendenzen, kann jedoch Geistesfreiheit sehr wohl gewähren. Die Menschen bedürfen nun aber in den geistigen Dingen ebensowohl der Freiheit als der Autorität, und im handelnden Leben ebensowohl des Staatszwangs als der Möglichkeit zu freier Entschliefsung nach sittlich-religiöser Selbstbestimmung.

Am meisten polarisch, darum aber auch gerade der Berührung fähig, treten in der Neuzeit diese natürlichen Gegensätze in dem Verhältnis des preufsischen Staats zu der römischen Kirche hervor. Geistesfreiheit webt als innerster Lebenshauch im Staate Friedrichs des Grofsen, ein alles zu durchdringen trachtender militaristischer Zug bildet die andere Seite dieses Staates; eine geistige Autorität von der Macht der römischen Kirche giebt es nicht wo anders wieder in der Christenheit, es giebt aber auch kein anderes Bollwerk in derselben, das so wie sie den Gefahren der Staatsomnipotenz zu wehren vermöchte.

Auf Jahre des Kampfes folgte 1886 die Anbahnung eines Friedensschlusses zwischen Preufsen und der Kurie. Der Staat zog seine Macht aus dem innerkirchlichen Gebiet gröfstenteils zurück, er behielt aber die Position an der Grenze besetzt, ohne deren Behauptung er auf die Erhaltung der Geistesfreiheit verzichten müfste, die Schule. Die Kirchennovelle vom 21. Mai 1886 läfst es dabei bewenden, dafs jeder künftige Geistliche ein Reifezeugnis von einem deutschen Gymnasium erworben haben mufs, gestattet jedoch, wenn auch nicht allgemein, statt des Universitätsbesuchs die Zurücklegung des theologischen Studiums an bestimmten bischöflichen Seminaren und erlaubt auch die Errichtung von kirchlichen Konvikten für Zöglinge der Gymnasien, der Universitäten und der gedachten Seminare.

Schwierigkeit macht, wenn der Staat oder eine andere weltliche Gewalt die Schule in Händen hat, die Frage nach der Konfessionalität derselben. Praktisch wird diese Frage vorzugsweise bei der Zusammensetzung des Lehrerkollegiums und bei der Erteilung des Religionsunterrichts. Drei Systeme sind hierbei anwendbar. Man

unterscheidet die konfessionelle Schule, die interkonfessionelle, gewöhnlich konfessionslose genannt, und die paritätische oder Simultanschule.

Die in der Neuzeit wieder eingetretene Verschärfung in den kirchlichen Gegensätzen erklärt es, dafs sich gegenwärtig eine starke Strömung für die konfessionelle Schule bemerkbar macht. Die höheren Schulen sind davon freilich weniger betroffen, weil man auch selbst wegen eines Hundert Schüler anderer Konfession nicht so leicht ein besonderes Gymnasium wie eine besondere Volksschule errichten kann. Doch ist allerdings das Streben der verschiedenen Religionsgemeinschaften darauf gerichtet, streng kirchliche Privatgymnasien zu gründen. Wiederholt, und auch in diesem Jahr wieder, tauchte der Plan auf zur Eröffnung eines katholischen Gymnasiums in Berlin, während 700 evangelische Männer Schleswig-Holsteins und der Nachbarschaft alle Hebel in Bewegung setzen, um von der Regierung die Erlaubnis zu erhalten ihr „Martineum" in dem Dorfe Breklum in ein vollberechtigtes Gymnasium nach dem Muster des Gütersloher zu verwandeln [1]).

Soweit eigene kirchliche Schulgründungen nicht ausführbar sind, wird wenigstens die Leitung des Religionsunterrichts von der Kirche in Anspruch genommen. Im katholischen Religionsunterricht gehört die bischöfliche Aufsicht zum bestehenden Rechtszustand. Für den evangelischen Religionsunterricht wird von manchen Seiten eine ähnliche Zuständigkeit der evangelischen Kirchenbehörden ersehnt. In dieser Richtung bewegen sich die Beschlüsse der Pastorenkonferenz zu Bielefeld und mittelbar auch der Hammersteinsche Antrag im preufsischen Abgeordnetenhause.

Eine Ausscheidung des Religionsunterrichts aus dem Lehrplan der Schulen und eine Überweisung desselben an die Geistlichkeit der verschiedenen Kirchen findet heutigen Tages wenig Anklang.

Als Wünsche für die Zukunft sind die Stimmen derer zu betrachten, welche einen mittleren Weg einschlagen wollen, indem sie der Schule zu erhalten wünschen eine ganz objektiv zu betreibende Bibelkunde, den Unterricht in der besonderen Kirchenlehre aber den Kirchen überweisen. Käme dieser Gedanke zur Ausführung, so wäre die interkonfessionelle Schule darum keine religionslose. Es wäre dies auch kein neuer Zustand, sondern nur die Wiederaufnahme von dem, was im friedericianischen Zeitalter schon in ähnlicher Weise bestanden hat.

Doch nicht überall ist man kirchlicherseits mit der Beherrschung des Religionsunterrichts allein zufrieden. Auch nach dem Geschichtsunterricht hat man schon die Hand ausgestreckt, um ihn zu konfessionalisieren. Hier hört nun aber jeder kirchliche Rechtsanspruch auf,

---

[1]) Die christliche Erziehung auf den Staatsgymnasien und die Gründung eines Privatgymnasiums zu Breklum. Breklum Verlag des „Sonntagsblatt fürs Haus" 32 S.

denn die Geschichte ist Wissenschaft und nicht wie die Religion Glaubenssache.

Solche Anschläge auf den Geschichtsunterricht sind u. a. im bayerischen Landtage vorgekommen, und aufserdem gehört hierher der Zaberner Fall, wo, den Berichten zufolge, der Ortskaplan und katholische Religionslehrer des Gymnasiums sich veranlafst gesehen hat, seinem Kollegen, dem protestantischen Geschichtslehrer in einem Schreiben, das der Ortspfarrer „approbiert", mit der Anrufung der bischöflichen Behörde zu drohen, falls er die Reformationszeit nicht künftig im Janssenschen Sinne vortragen würde. [1]) Soviel mufs freilich eingeräumt werden, dafs auch evangelischerseits vielfach noch eine parteiliche Geschichtsauffassung hervortritt. In Bayern und Österreich drängt die klerikale Partei auf Herabsetzung der Schulpflicht auf ein geringeres Mafs von Jahren, in Tirol empfindet sie die Schulpflicht überhaupt als schädlichen Druck.

Dem gegenüber ist in Frankreich die Regierungsvorlage Goblets Gesetz geworden, wonach in Zukunft der Elementarunterricht nur noch von Laien erteilt werden darf.

Im wesentlichen der Zukunft noch vorbehalten bleibt die Auseinandersetzung zwischen Reich und Einzelstaaten in Sachen der Schulgewalt. Die wichtigste Errungenschaft des Reiches ist bisher die, dafs der Reichskanzler, nach Mafsgabe der darüber getroffenen Vereinbarung, jährlich ein Verzeichnis der Anstalten bekannt macht, welche die Berechtigung zur Ausstellung von Zeugnissen für den einjährigen Dienst besitzen. Die bestehende Reichsschulkommission wirkt in ihrem bislang nur engen Zuständigkeitskreise zumeist im Stillen. Schon ihr Mitbegründer Wiese strebte eine Erweiterung ihres Geschäftsumfangs an, ähnliche, z. T. jedoch weitergehende Wünsche wurden auf dem Deutschen Lehrertag zu Hannover laut, wozu Jürgen Bona Meyer[2]) in seinem Blatt sich dahin äufsert, er „könne eine fortschreitende Reichsgesetzgebung in Betreff des Schulwesens einstweilen nur in Betreff des Schulberechtigungswesens und der Freizügigkeit der Lehrer für angemessen halten, welches letztere allerdings gewisse normative Bestimmungen für die Lehrerbildung und Lehrerprüfung voraussetzt."

Wie die Verstaatlichung gegenwärtig in den verschiedensten Bereichen zum Stichwort geworden ist, so auch in dem der Schule.

Im preufsischen Staatshaushalt von 1886/7 sind 7 städtische höhere Lehranstalten als verstaatlicht neu eingestellt, mit anderen Städten schwebten darüber noch die Verhandlungen. Die Gründe zu diesem Vorgehen der Städte sind hauptsächlich finanzieller Natur. Gar manche kleinere und mittlere Stadt hat sich mit der Aufrichtung einer gymnasialen Lehranstalt übernommen, während eine Mittelschule das

---

[1]) MBLSV. S 175 f.
[2]) ebenda S. 103 f.

für sie gemäfse gewesen wäre. Nun sind ihnen die oberen Klassen, die das meiste kosten, leer geblieben, zumal an den Realgymnasien wegen der mangelnden Berechtigungen. Auf eine Mittelschule wollen und können sie nicht zurückgehn, teils des Ehrenpunktes wegen nicht, teils auch deshalb nicht, weil auch auf dieser der Besuch nur spärlich bleiben würde, da jeder Vater, der sich nur irgend dazu in der Lage fühlt, seinen Sohn lieber auf eine Gymnasialanstalt schickt, um ihm die Bahn zum Abiturientenexamen frei zu halten. So bedrängt, veräufsern die Städte ihre Schulhoheit dem Staat. Der Lehrerstand hat, besonders mit kleineren Kommunen, mehrfach zu schlechte Erfahrungen gemacht, als dafs er im allgemeinen der Veränderung nicht günstig gegenüberstände. Mehr Freiheit etwa im Unterrichtsbetrieb können die Städte nicht gewähren, da hierin nicht sie, sondern die Staatsbehörden zuständig sind. Ein allgemeiner und vollständiger Übergang der höheren Lehranstalten städtischen Patronats auf den Staat würde darum jedoch noch nicht eine ungeteilte Zustimmung finden. Soll eine Stadt wie Berlin, hört man sagen, sich darum ihrer grofsartig eingerichteten und musterhaft geführten Schulverwaltung entäufsern, weil irgend ein Mottenburg mit der seinigen nicht mehr aus noch ein weifs? Aber auch unter denjenigen, welche alle Städte hierin auf gleichem Fufse behandeln wollen, halten nicht alle eine Übertragung der ganzen Schulverwaltung in Bausch und Bogen auf den Staat für das Richtige. J. Hobbing[1]) beschränkt sich auf die Forderung (S. 59 f.): Alle akademisch gebildeten Lehrer in öffentlichem Schuldienst werden unmittelbare Beamten des Staats. Behufs Aufbringung der Gehälter sollen die Kommunen sämtlich zur jährlichen Zahlung einer bestimmten Summe an den Staat verpflichtet sein, bei welcher unter Berücksichtigung der Leistungsfähigkeit der Kommunen eine feste Rate für den Kopf jedes Lehrers zu Grunde gelegt wird. Die Verwaltung alles dessen, was zur sachlichen Ausstattung der Schulen gehört, könnte hiernach den Städten verbleiben.

Es wäre dies aber ein allzubescheidenes Mafs von Selbstverwaltung gegenüber der fortschreitenden Verstaatlichung. Auch eine auf alle beteiligten Gemeinden ausgedehnte Mitwirkung an der ökonomischen Verwaltung der höheren Schulen würde noch keine genügende Entlastung der Staatsbehörden gegenüber dem neuen Zuwachs ihrer Geschäfte in sich schliefsen. Auch ohnedies ist es schon vielfach als ein Bedürfnis erkannt worden, den staatlichen Verwaltungsbehörden Beiräte an die Seite zu stellen, die sich aus Vertretern der am Schulbetrieb beteiligten Kreise zusammensetzen und die Aufgabe haben, die Verschiedenheit der bei den Fragen des Schulbetriebs obwaltenden Interessen zur Geltung und Ausgleichung zu bringen. Neben der

[1]) Zur Reform der Stellung der akadem. gebildeten Lehrer, insbesondere in Preufsen. Lpzg. T. O. Weigel. 65 S.

erforderlichen Entlastung der Behörden fällt hierbei hauptsächlich die Rücksicht auf ein besseres Einvernehmen zwischen Schule und Haus ins Gewicht.

Die preufsischen Direktoren-Konferenzen können schon insofern solche Beiräte nicht entbehrlich machen, als auf ihnen nur Schulmänner zum Wort gelangen. Die Parlamente hinwiderum, so bedeutsam sie auch für die Förderung des Schulwesens geworden sind, müssen als grofse politische Körperschaften ihrer Natur nach sich doch auf Fragen allgemeinerer Art bei ihren Verhandlungen beschränken und sind für das Einzelne auf eingehende Vorarbeiten angewiesen.

Mit der Errichtung eines örtlichen Beirats hat Baden den Versuch gemacht.

Eine landesherrliche Verordnung von 1886 bestimmt: „Für jede einzelne Gelehrtenschule wird zur Mitwirkung bei der Beaufsichtigung und Leitung der Anstalt ein Beirat bestellt.“ Er setzt sich zusammen aus Einwohnern des Ortes, die, z. T. auf Vorschlag des Gemeinderats, von dem Oberschulrat ernannt werden, aus dem Direktor der Anstalt, einem vom Lehrerkollegium derselben aus seiner Mitte vorgeschlagenen Mitgliede und einem Arzt. „Zu den Gegenständen, bei welchen eine Beteiligung des Beirates einzutreten hat, gehören jedenfalls“: Organisatorische Fragen allgemeiner Art in Form von Anträgen und Gutachten, bauliche Einrichtungen und innere Ausstattung der Schule, Gesundheitspflege, Etat, Disziplinarisches, insbesondere in Sachen der Ausweisung von Schülern[1]. Dieselbe Einrichtung besteht in Baden für die Realschulen schon etwas länger, ihre Ausdehnung auf die Gymnasien wurde von der Ständekammer einstimmig begehrt.

Professor Buchenau[2], der Direktor der Realschule beim Doventhor zu Bremen, empfiehlt das hierin von Baden gegebene Beispiel der höchsten Beachtung aller Schulkreise (S. 18). „Durch solche Centralisation“, wie sie jetzt schon herrscht, „wird dem Minister und seinen Räten eine solche Menge von Detailarbeit aufgebürdet, dafs sie von den ihnen obliegenden grofsen Aufgaben abgezogen und von der Masse der Einzelheiten nahezu erdrückt werden“ (S. 16).

Neben oder statt der Anteilnahme örtlicher Beiräte an der Schulverwaltung wird von mehreren Seiten diejenige von provinziellen Selbstverwaltungskörpern ins Auge gefafst. Ersteres liegt im Umkreis der eben besprochenen Buchenauschen Vorschläge[3], nur für Provinzial-Unterrichtsräte tritt Hobbing ein[4]. Er will sie zusammensetzen aus den obersten Schulverwaltungs-Beamten der Provinz und in Anlehnung an

---

[1] BSB. 109 f. vgl. 212 f.

[2] Die höheren deutschen Knabenschulen. Bedenken u. Wünsche. Progr. der Realschule beim Doventhor zu Bremen. 23 S.

[3] a. a. O. S. 17.

[4] a. a. O. S. 59.

die Provinzialverfassung gewählten Schulmännern und Laien, wobei insbesondere auch den Ärzten ein Anteil zu sichern wäre. Die Verhütung der Gefahr einer einseitigen Entwicklung des Schulwesens und die Herstellung einer organischen Verbindung zwischen der Schule und den übrigen Kreisen des Lebens, dies beides wird vom Verf. zur Begründung seiner Forderungen hervorgehoben. Gerade die provinzialen Beiräte wünscht er deswegen, weil sie fürs eine das erforderliche Gewicht besitzen und fürs andere sich freihaltend von lokaler Beschränktheit der berechtigten landschaftlichen Eigenart angemessen entgegenkommen werden. Dafs örtliche Beiräte darum entbehrlich wären, dafür wird jedoch der Beweis nicht erbracht, ebensowenig dafür, dafs man mit dem Besitz von Provinzial-Unterrichtsräten eines allgemeinen Unterrichtsrates für den ganzen Staat nicht bedürfte. Nimmt man den Grundsatz der Schaffung von Beiräten überhaupt an, so führen die Bestimmungsgründe dafür mit Folgerichtigkeit auf ihre Errichtung an allen den Stellen, wo Schulbehörden thätig sind, also für die einzelnen Schulen, beziehungsweise die einzelnen Ortschaften, für jede Provinz und für den ganzen Staat.

Die Idee eines Landes-Unterrichtsrates entwickelt C. Rethwisch[1]) mit Beziehung auf ähnliche Einrichtungen in Preufsen aus früherer Zeit.

Die jetzt noch viel umstrittene Frage nach der Bestellung von Schulärzten und der ihnen zu verleihenden Zuständigkeit würde sich durch die Errichtung von Beiräten am leichtesten ihrer Lösung entgegenführen lassen. Mufs der Beirat vor allen Anordnungen sanitärer Art gehört werden, so kommt damit auch jedesmal die Stimme des Arztes zu der ihr gebührenden Geltung. Einstweilen hat Berlin z. B. sich damit geholfen, dafs es eine tüchtige ärztliche Kraft in sein Magistratskollegium aufgenommen hat.

Lehrerstand. — Die allerwichtigste Angelegenheit im ganzen Schulwesen ist die Sorge um die Ausbildung guter Lehrer. Bei den beiden führenden Völkern der Germanen, bei Engländern und Deutschen, hat sich jetzt die Erkenntnis am stärksten Bahn gebrochen: was dem höheren Lehrerstand vor allem not thut, das ist eine Einrichtung zur methodischen Erlernung der pädagogischen Kunst. Die Pädagogik als Wissenschaft und Kunst genommen und als solche in besonderen Kursen studiert und geübt mufs als das den Lehrerstand unterscheidende Wissen und Können zur Anerkennung gebracht werden. Man hat begriffen, erst wenn hierzu geeignete Einrichtungen allgemein bestehen, wird auch das Vorurteil allgemein schwinden, schulehalten kann eigentlich jeder, der einmal auf der Schule oder gar der Hochschule gewesen und sonst nichts besseres gelernt hat. Man hat aber nicht minder schon erkannt, das Opfer dieses Vorurteils sind die Schüler.

---

[1]) Zedlitz, S. 229 f.

Es ist eine Art seelischer Vivisektion am Menschen, wenn ungeübte Hände ihre pädagogischen Experimente an der lieben Jugend verüben. Über die beste Art der pädagogischen Lehrervorbildung ist noch keine Einigkeit erzielt. Eine eingehende Erörterung der Angelegenheit hat in der pädagogischen Sektion der Philologenversammlung zu Gießen Herbst 1885 stattgefunden [1]). Für praktisch-pädagogische Seminare in Verbindung mit der Universität und mit Studenten als Mitgliedern zeigte die Sektion keine Neigung. Eine dahingehende These ließ man fallen. Zumeist sind es nur noch einige Universitätsprofessoren, welche für ein solches pädagogisches Universitätsseminar stimmen. In den Kreisen der Fachmänner, also der Lehrerwelt, hält man ganz überwiegend dafür, daß eine praktisch pädagogische Vorbildung erst nach der wissenschaftlichen Prüfung mit dem Eintritt des Kandidaten in den Verband einer höheren Schule beginnen dürfe. Die Sektion hat ferner ihre Überzeugung dahin ausgesprochen, daß das Probejahr, welches für die meisten Kandidaten die einzige Vorschule nach der Universitätszeit bildet, in seiner gegenwärtigen Einrichtung für eine wohlgeordnete praktische Durchbildung und eine ausreichende pädagogische Unterweisung nicht die nötige Gewähr biete. Es sei vielmehr dafür Veranstaltung zu treffen, daß ein jeder Schulamtskandidat einen seminaristischen Kursus zurücklege. Wie derselbe näher einzurichten, darüber gingen die Ansichten wieder mehr auseinander. Hierbei ergab sich zunächst der Gegensatz: die einen wollten die Beschäftigung aller Mitglieder eines Seminars an ein- und dieselbe Anstalt binden, die anderen sprachen für eine Verteilung derselben unter mehrere Anstalten desselben Orts. Jene gewannen die Mehrheit. Bestimmend für diesen Beschluß war die Befürchtung, der Leiter, als welcher immer in erster Linie ein Direktor angenommen wurde, werde die an anderen Anstalten Beschäftigten nicht genügend kennen lernen und somit nicht in der rechten Weise auf sie einwirken können. Dem Direktor als Leiter des Seminars, so wurde ferner beschlossen, sollen für die einzelnen Fächer Fachlehrer seiner Anstalt zur Seite stehen. Endlich erachtete man für jeden Verwaltungsbereich eine Mehrheit von Seminaren für notwendig.

Der Einwurf, daß durch die Vereinigung solcher alle Fächer umfassenden Seminare mit einzelnen bestimmten Anstalten diesen zuviel zugemutet wird, bleibt trotzdem in Kraft. Denn einmal lastet ein solches allgemeines Seminar auf dem Unterricht in allen Gegenständen und fürs andere und hauptsächlich, wie sollte es sich so fügen, daß an der Anstalt, deren Direktor sich zum Leiter eines Seminars besonders gut eignet, immer auch gerade in allen einzelnen Fächern die tüchtigsten Mitarbeiter sich finden. Hält man nun aber mit Recht für die praktische Ausbildung die Vereinigung der Seminaristen an Einer Anstalt für unerläßlich, und kann doch wieder in der Regel Eine

[1]) NJPhP. II. Abt. S. 116 f.

Anstalt die Aufgabe nicht für alle Fächer übernehmen, so teile man die Seminare in stets mit einer höheren Schule verbundene Fachseminare zur unmittelbaren Einführung in die Schulpraxis, und in diesen zur Seite stehende selbständige Seminare für alle zur Einführung in die allgemeine Schulwissenschaft. Die Einrichtung von Fachseminaren bietet eine viel gröfsere Freiheit und Sicherheit in der Wahl der damit auszustattenden Anstalten. Wo gerade ein wissenschaftlich und pädagogisch hervorragend tüchtiger Fachlehrer wirkt, und die Anstalt keine allgemeinen Bedenken darbietet, kann ein Fachseminar gebildet werden, hier ein mathematisches, dort ein altphilologisches u. s. w. Im Sinne von Fachseminaren sprach sich Direktor Weicker-Stettin zu Giefsen aus. Die Einrichtung hat sich in Berlin in dem Schellbachschen Seminar für Mathematik und Physik am Königl. Friedrich-Wilhelms- Gymnasium schon längst als eine gedeihliche erwiesen. Die notwendige Ergänzung der Fachseminare müssen freilich gemeinsame Seminare bilden, welche in die allgemeine Schulwissenschaft einführen. Denn wiewohl dem Leiter des Fachseminars auch die Aufgabe zufällt, in den didaktisch-methodischen Entwicklungsgang seines Lehrfachs seine Seminaristen einzuführen, so würde doch jene allgemeinere Aufgabe ihm nicht noch aufserdem zuzumuten sein. Zur Einführung in die allgemeine Schulwissenschaft gehört ein Leiter, der hierin besondere Studien gemacht hat, und somit eine eigene Veranstaltung. Als gegebene Anknüpfungspunkte hierfür bieten sich dar die pädagogischen Seminare für höhere Schulen, von denen wir in Preufsen schon 8 besitzen. Sollen jedoch alle Schulamtskandidaten solche Seminare besuchen, so mufs deren Zahl erhöht werden und kann der Leiter sein Amt nicht mehr im Nebenamt verwalten. Im Lehrbetrieb war eins unter den vorhandenen, das Berliner zu Gedikes Zeit soweit dessen „Pädagogische Societät“ in Betracht kommt, schon den nachstehenden Grundsätzen sehr nahe gekommen [1]). Fachwissenschaftliche Arbeiten gehören nicht in das pädagogische Seminar, diese Ansicht vertrat auch Direktor Schiller-Giefsen auf der Philologenversammlung. Die Einführung in die Schulwissenschaft erfolgt teils in Vorträgen des Leiters über den Entwicklungsgang, den das Schulwesen in den Wechselbeziehungen von pädagogischer Theorie und Praxis genommen, teils in Übungen, in denen von den Seminaristen behandelte Aufgaben aus dem Entwicklungsgang des Schulwesens, sowohl Berichterstattungen als freie Arbeiten, besprochen werden.

Die von der preufsischen Regierung einst in Aussicht genommene Verlängerung der Probezeit auf zwei Jahre fand auch in Giefsen Freunde.

Solange es sein Bewenden bei Einer Prüfung der Kandidaten für das höhere Schulamt behält und somit Pädagogik ein Gegenstand dieser

---

[1]) vgl. C. Rethwisch, Zedlitz S. 225 f.

wissenschaftlichen Prüfung bleibt und nicht erst einer zweiten pädagogischen Prüfung überwiesen wird, solange wird der Wunsch nach Einrichtung der eben dargelegten Art von allgemeinen pädagogischen Seminaren für geprüfte Schulamtskandidaten zu vertagen und denen beizustimmen sein, welche wie z. B. Jürgen Bona Meyer ein tüchtiges Studium der pädagogischen Wissenschaft auf der Universität und zu dem Zweck die Begründung eigener Lehrstühle für Pädagogik auch in Preufsen wünschen.

Von einer Erörterung der auf das Prüfungswesen bezüglichen Meinungsäufserungen soll diesmal Abstand genommen werden, da inzwischen für Preufsen die neue „Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen vom 5. Februar 1887“ [1]) erschienen ist und somit eine Besprechung der einschlägigen Fragen besser auf unseren nächstfolgenden Jahresbericht verspart bleibt.

Das erste und vornehmste, was zur würdigen Vertretung des Lehrerstandes [2]) von einem Mitglied desselben geleistet werden mufs, ist, ein guter Lehrer zu sein; das andere aber kommt ihm nah, das rechte Gemeingefühl haben. Zur Anerziehung eines solchen ist in der letzten Zeit und auch im Jahre 1886 vieles von Belang geschehn.

Nachdem 1885 auch die Provinz Posen ihren Verein von Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten erhalten, und sich in Elsafs-Lothringen ein ebensolcher gebildet, finden sich jetzt in jedem der gröfseren Bundesstaaten des Reichs und in Preufsen in jeder Provinz für sich Vereine des höheren Lehrerstandes. Unter diesen letzteren besteht eine engere Verbindung in Form der „Allgemeinen Delegierten-Konferenzen“, deren 6te Ostern 1885 in Berlin, schon zum zweiten Mal in Anwesenheit von Delegierten aus allen Provinzen, abgehalten worden ist. Ein hervorragendes Verdienst an der Erreichung dieses Ergebnisses gebührt F. Aly in Magdeburg und seinen zum allgemeinen Vereinsorgan erhobenen „Blättern für höheres Schulwesen“.

Das Bedürfnis nach festerem korporativem Zusammenschlufs hatte sich immer gebieterischer den Berufsgenossen aufgedrängt. Wievie trägt es doch aus für das Ansehn des Priesters, des Offiziers, dafs hinter dem einzelnen die korporativ geschlossene Gesamtheit des Klerus, des Offizierkorps steht! Seitdem es ein Vereins- und Versammlnngsrecht giebt, haben die verschiedensten Berufskreise der Begründung fester Vereinigungen unter den Genossen zugestrebt. Ja wo die alten Verbände sich gelöst haben, wie bei den Handwerkern nach dem Fort-

---

[1]) Berlin 1887 W. Hertz (Bessersche Buchhandlung).

[2]) S. im allgemeinen: Hobbing, zur Reform u. s. w. — Der preufs. Gymnasiallehrer. Frankfurt a. M. A. Foessers Nachf. 23 S. 1885 (letzteres überwiegend zusammenstellender Art).

fall des Zunftzwangs, hat man sie durch Innungen auf genossenschaftlicher Grundlage wieder zu ersetzen unternommen. Der vormalige patriarchalische Zustand, vermöge welches man gewöhnt war alles fein still von dem väterlichen Wohlwollen der Regierung zu erwarten, ist vorüber, mit der Einführung des Konstitutionalismus hat das Volk mit dem gröfseren Mafs an Freiheit auch die schwerere Aufgabe empfangen, für sich selbst nunmehr den Kampf ums Dasein zu führen. Eine Hauptwaffe hierfür ist das Vereins- und Versammlungsrecht. Wer vereinzelt für sich allein bleibt, der gilt wenig inmitten des sozialen Widerstreits der grofsen Genossenschaften. Der Lehrerstand bedarf aber ganz besonders einer korporativen Kräftigung. Er ist als Stand noch jung, war vordem eine untergeordnetere Gefolgschaft der Geistlichkeit und trägt sogar noch heute einige Überbleibsel jener Ketten mit sich herum. Freilich ist es mit der Emancipation des Lehrerstandes und seinem selbständigen Standesansehn in Deutschland viel besser bestellt als in England. Dort drüben gilt der Lehrer noch immer nicht viel mehr als soweit etwas von dem Ansehn der Kirche auf ihn mit abfällt. Abgesehn hiervon ist er dort wahrhaft lohndienerartig gestellt. Er wird vom Schulpatron auf Kündigung angenommen und meist nach dem ehernen Lohngesetz des Angebots und der Nachfrage bezahlt. Einen Beamtenstand staatlicher oder kommunaler Lehrer giebt es dort nicht, da die Schulen stiftischen oder privaten Ursprungs sind. Auch in England hat man besonders unter diesen Umständen den Wert der Bildung von Genossenschaften der Lehrer wohl erkannt. Man besitzt dort aufser zahlreichen besonderen Vereinen „The Teachers' Guild of Great Britain and Ireland", einen allgemeinen Bund aller Lehrer und Lehrerinnen der vereinigten Königreiche. Darin stehen wir nun wieder hinter England zurück, dafs wir einen Reichsverein, oder auch nur einen Verband aller bestehenden Territorialvereine, selbst in der Beschränkung auf die akademisch gebildeten Lehrer nicht besitzen. Unsere Philologentage müssen dafür noch einstweilen den Ersatz bieten.

Aber auch so dürfen unsere Lehrervereine schon auf Erfolge blicken. Die in der Delegierten-Konferenz vertretenen preufsischen zählten für sich allein 1. Oktober 1885 zusammen 3875 Mitglieder. Auf der Delegierten-Konferenz zu Breslau Oktober 1884 wurde ein die hauptsächlichsten Wünsche des höheren Lehrerstandes umfassendes Programm aufgestellt [1]). Aus diesem Programm hob man wieder zwei Punkte heraus, deren Durchsetzung in erster Linie und zwar im Wege von gleichlautenden Petitionen an den Kultusminister und an das Abgeordnetenhaus unter Beifügung einer ausführlichen Denkschrift angestrebt werden sollte: 1. Gleichstellung der akademisch ge-

---

[1]) Verein von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinz Brandenburg. Bericht über die 13. u. 14. Generalversammlung. Brandenburg a. H. Druck von J. Wiesike. S. 4 f.

bildeten Lehrer mit den Richtern erster Instanz. 2. Gleichstellung der nichtstaatlichen Lehrer mit den staatlichen. Die Petition an den Kultusminister wurde von den Vorständen der 11 Provinzialvereine unterzeichnet, diejenige an das Abgeordnetenhaus, welche allen Kollegien der höheren Lehranstalten zur Unterzeichnung zuging, bedeckte sich mit mehr als 4000 Unterschriften. Der wohlwollenden Aufnahme der Petitionen an beiden Stellen entsprach die von der Regierung und dem Abgeordnetenhause in der Förderung der Sache bewiesene Thätigkeit. Das Jahr 1886 hat mehrere wichtige Ergebnisse derselben gezeitigt. Nachdem in den Etat eine Summe eingestellt worden war behufs Erhöhung des Wohnungsgeldzuschusses für die ordentlichen Lehrer an den staatlichen Anstalten auf den gleichen Satz mit dem der Oberlehrer, erging d. d. Bad Gastein, den 23. Juli 1886 eine Königl. Kabinettsorder an den Kultusminister, durch welche, in Erledigung des im Etat gemachten Vorbehalts, allen Lehrern an staatlichen Vollanstalten die fünfte Rangklasse gewährt wurde. Diese Entscheidung wurde zugleich als eine Etappe begrüfst auf dem Wege zur völligen Gleichstellung der Gymnasiallehrer mit den Richtern erster Instanz in Diensteinkommen und Rang. Ein anderer wichtiger Schritt vorwärts im Sinne der obengedachten Petition ist im Berichtsjahr gethan worden mit der vom Abgeordnetenhause in amendierter Form angenommenen lex Kropatschek, die Gleichstellung der Lehrer an nichtstaatlichen Anstalten mit den Kollegen an den staatlichen in allen Dienstbezügen betreffend. Doch hat das Herrenhaus das Gesetz verworfen.

Umgekehrt ist wieder für die staatlichen Anstalten die Frage nach einem einheitlich einzurichtenden gesetzmäfsigen Aufrücken in der Besoldung noch im Vorstadium verblieben, während in der Kommune Berlin die Angelegenheit bis zur Fertigstellung einer Vorlage des Magistrats an die Stadtverordneten-Versammlung am Schlufs des Berichtsjahrs gediehen war.

Zur Titelfrage ist mancherlei wieder beigebracht worden, manch schöne neue Erfindung in Sachen dieser Schmuckgegenstände wäre hier zu buchen, von ernsterer Bedeutung bleibt jedoch nur das Eine, was allermeist gefordert wird, dafs, wenn schon einmal Titel sein sollen, sie nach festen gesetzlichen Normen verliehen werden.

Ein gemeinschaftliches Vorgehen der Vereinsgenossen in Bezug auf die Standesangelegenheiten ist auch von dem Lehrerverein in Elsafs-Lothringen[1]) und dem in Bayern[2]) eingeleitet worden. Unsere reichsländischen Kollegen fühlen sich den preufsischen darin voraus, dafs sie nicht unter der Verschiedenheit der Patronate, der

[1]) BSB. S. 111 f.
[2]) ebenda S. 185 f.

Beschränkung des Aufrückens auf die einzelnen Anstalten und die Bevorzugung der Vollanstalten im Gehalt vor den übrigen höheren Schulen zu leiden haben. Dagegen entbehren auch sie eine Gleichstellung mit den Richtern, beklagen sich über „die häufigen Versetzungen im Interesse des Dienstes", denen Lehrer und Direktoren unterworfen, über die allgemeine Vorenthaltung des Professortitels, sowie darüber, daſs die Direktoren nicht durch den Kaiser sondern durch das Ministerium ernannt werden, und würden den relativen, je nach den Abgängen eintretenden Alterszulagen die absoluten, nach dem Lebensalter bemessenen, vorziehn. Eine Kommission des „Vereins akademisch gebildeter Lehrer in Straſsburg" wurde mit der Ausarbeitung einer diesbezüglichen an die Regierung zu richtenden Petition und Denkschrift betraut.

Die Kollegen in Bayern haben die Gleichstellung mit den Richtern schon erreicht, die Studienlehrer stehen in Rang und Gehalt mit den Assessoren, die Professoren mit den Landgerichtsräten und Oberamtsrichtern auf derselben Stufe. Die Gymnasialprofessur kann dort nur durch die Ableistung einer zweiten Prüfung, der sogenannten „Spezialprüfung", erworben werden, welche sich in drei Jahren an das „Hauptexamen" anschlieſst. Das Aufrücken im Gehalt erfolgt nach dem Grundsatz der absoluten Alterszulagen. Unzufrieden ist man in Bayern mit der groſsen Zahl von Hülfslehrern, die öfter 5—7 Jahr lang in dieser Stellung bleiben. Auſserdem wünscht man die Stellung der Rektoren erhöht zu sehn, die sich von den Professoren durch keinen höheren Rang und in ihren Einkünften nur durch eine „Funktionszulage" und in der Regel eine freie Wohnung unterscheiden. Gar nicht einverstanden erklärt man sich endlich mit der Zusammensetzung des „Obersten Schulrats", der auſser seinem Vorsitzenden, dem Kultusminister, 5 Hochschulprofessoren gegen nur 3 Rektoren zählt, und nicht minder hält man die Vertretung des Schulwesens im Ministerium durch einen juristischen Rat an Stelle eines fachmännisch gebildeten für einen Nachteil.

Die Lehrerschaft hat auf ihren Versammlungen sich sehr wohl dessen bewuſst gezeigt, daſs zum Besitz des rechten Standesgefühls nicht nur Gehalt und Rang, sondern vor allem die Pflege eines kollegialischen Geistes gehört, dessen Lebenskern die Ehre bildet. In vornehmen und sicheren Zügen hat Nottebohm[1]) auf der zu Pfingsten abgehaltenen Generalversammlung des Brandenburger Provinzialvereins zu Fürstenwalde in seinem Vortrage über Nebenerwerb das Ideal der Standesehre gezeichnet. Genau so wie beim Richter, das ist der Grundgedanke, muſs alles ferngehalten werden, was den geringsten Zweifel an der vollkommenen Objektivität in der Amtsführung des Lehrers erwecken könnte. Gegen Privatstunden hat man sich auſser-

[1]) BHSW. S. 138 f. u. S. 156 f.

dem im Provinzialverein Ost- und Westpreufsen[1]) erklärt, einige wollten sie nur in Fällen dulden, wo ihnen der Charakter des Nebenerwerbs nicht anhaftet. Derselbe Verein beschlofs: „Es soll die Errichtung eines Ehrenrates für die Standesgenossen angeregt werden", ein Gedanke, der nicht mehr vereinzelt dasteht.

Aufser der Betreibung der Standesangelegenheiten haben auch im Berichtsjahr die Lehrervereine in wissenschaftlicher und pädagogischer Beziehung eine rege Thätigkeit entfaltet und daneben der Pflege erfrischender und enger verbindender Geselligkeit ihr Recht angedeihen lassen.

Den Beschlufs des Berichts über die Angelegenheiten des Lehrerstandes mögen die Worte des Fürsten Bismarck bilden aus seinem an den Präsidenten des Herrenhauses in betreff der „Schönhauser Stiftung" gerichteten Schreiben „ . . . Dagegen bedarf das höhere Lehrfach auch noch deshalb einer besonderen Unterstützung, weil es die Pflegstätte des nationalen Gedankens bildet und in seiner idealen Gesinnung, ohne welche der Lehrerstand seinem mühevollen und selten einträglichen Berufe nicht würde treu bleiben können, ein sittliches Gegengewicht zu dem Materialismus der Zeit darstellt. Die Erhaltung und Pflege dieser Gesinnung bei der Jugend liegt in den Händen der Lehrer und ist für unsere nationale Entwicklung von hoher Bedeutung." Überraschte auch die vom Fürsten getroffene Verwendung der ihm dargebrachten Nationalspende „zur Unterstützung für Beflissene des höheren Lehrfachs", so hat es doch der Lehrerstand verschiedentlich ausdrücklich bekundet, wie hohen Wert er auf die Schätzung seiner Thätigkeit von so hervorragender Seite zu legen weifs, und die Worte des Fürsten mit freudiger Genugthuung zum Pfande genommen, dafs derselbe seinen mächtigen Willen dafür einzusetzen entschlossen ist, die deutsche Schule von allem dem zu befreien, was ihre Entwicklung zu einer Pflegstätte reinster deutscher Geistes- und Gemütsbildung hemmen könnte.

Öffentliche Vereine und Presse. — Dafs es die Lehrerschaft ist, welche in Vereinen und in der Presse, soweit diese pädagogische Zwecke verfolgen, hauptsächlich das Wort nimmt, liegt in der Natur der Sache. Indessen hat sich in der letzten Zeit eine wachsende Geneigtheit im Publikum zu einer selbstthätigen Mitwirkung an der Lösung schwebender Schulfragen gezeigt. Die politischen Tagesblätter geben einen Beweis für die allgemeine Anteilnahme, welche im grofsen Publikum bei Schulfragen vorhanden ist, alle grofsen Blätter wohl ohne Ausnahme bringen zahlreiche Berichte und Besprechungen über Schulsachen. Die Ärzte und die Techniker sind als Stände in die Reformbewegung eingetreten. Der Berliner Realschulmännerverein zählte 1885 unter seinen 267 Mitgliedern 158 die nicht dem Lehrerstande angehören. An der im Oktober 1886 auf Grund des Aufrufs

[1]) BHSW. S 160 f.

zur Bildung eines Einheitsschul-Vereins zu Hannover stattgehabten Versammlung beteiligten sich ebenfalls Nichtschulmänner und nahmen lebhaft an den Debatten teil. In Berlin trat gegen Ende des Jahres unter der von „Schorers Familienblatt“ ausgegebenen Losung „Gedenket Eurer Kinder“ eine Vereinigung gebildeter Männer der verschiedensten Berufskreise, darunter auch Lehrer, zum Zweck der Besprechung von Schulreformfragen zusammen. Auf phantasievoll umgestaltetem Grunde ruhende Klagen über didaktische Mifsgriffe in einer höheren Mädchenschule, die von dem ersten Vereinsabend in die Öffentlichkeit drangen, bewiesen aufs neue, wie sehr uns Gesellschaften zur Pflege des höheren Schulwesens notthun, in denen Lehrerschaft und Publikum durch ihre Vereinsmitglieder sich näher treten, um in gemeinsamem freiem Gedankenaustausch sich gegenseitig kennen und achten zu lernen, Spannungen leichter zu überwinden und die gemeinsame Sache mit gemeinschaftlichen Kräften zu fördern. Wüchsen diese Gesellschaften zu einer allgemeinen deutschen Gesellschaft für die Pflege des höheren Schulwesens heran, so könnte daraus ein breiter und starker Strom der öffentlichen Meinung entstehen. Die Macht dieses Stromes würde sich verstärken in dem Mafse, als es gelänge auch die pädagogische Presse Deutschlands einheitlicher zu gestalten.

Die Zersplitterung in dem Prefswesen ist gegenwärtig in deutschen Landen noch grofs. Von Deutschösterreich und der deutschen Schweiz ganz abgesehn, Preufsen, Bayern, Württemberg, Baden, sie alle halten sich ihre besonderen Zeitschriften von mehr oder weniger territorialer Farbe, die gröfseren Staaten noch dazu wieder mit der Trennung in gymnasiale und realgymnasiale, und dazu kommt dann noch die beträchtliche Anzahl solcher Blätter, welche, ohne einzelne Territorien zu vertreten, besonderen Richtungen im Schulweltsleben vorzugsweise ihre Dienste widmen. Die Nachteile solcher Buntartigkeit liegen auf der Hand. Was man nicht sucht, weil man es schon lange gelesen hat, das findet man überall wieder, und was man sucht, das findet man nicht, weil man nicht weifs, wo man es in der Menge suchen soll. So läfst denn manch einer das Suchen schon lieber gleich ganz sein und beschränkt sich auf das Blatt, welches das Schicksal ihm gerade zugeführt hat. Wie viel kleiner bleibt unter solchen Verhältnissen der Leserkreis des einzelnen Blattes, welch starker Antrieb geht hiermit für die Schaffenslust verloren, der in der Erwartung enthalten wäre zum ganzen Vaterland zu sprechen, wieviel unwirksamer bleiben die Worte in den vielen kleinen Verstecken, wie kläglich steht es noch mit dem Honorar, was für eine Verschwendung endlich von Kapital und Arbeit bedingt ein solcher Zustand der Zersplitterung! Gewifs dürfen und sollen verschiedenartige Bestrebungen auch verschiedene Organe besitzen, nur sollte die Kleinstaaterei im pädagogischen Zeitschriftenwesen aufhören, es nur noch allgemeine deutsche Blätter zur Vertretung der verschiedenen Richtungen geben

und über ihnen allen Eine grofse leitende Monatsschrift für eine reinsachliche Besprechung der gesamten Angelegenheiten der deutschen Schule. Viel günstiger stehen hierin Franzosen und Engländer. Jene besitzen in der „Revue internationale de l'enseignement", diese in dem „Journal of education" solche Zentralorgane für den ganzen Umfang ihrer Länder. Und nun gar erst Amerika! Auch dort giebt es Bundesstaaten, und doch giebt es dort in dem „U. S. Bureau of education"[1]) eine pädagogisch-publizistische Zentralstelle, die in der Grofsartigkeit ihres Betriebes alle europäischen Staaten in Schatten stellt. Die Aufgabe ist eine doppelte: das Bureau hat genaue Erhebungen über den Zustand des gesamten Schulwesens in den Vereinigten Staaten zu veranstalten, um als zuverlässige Auskunftsstelle über alles hier Einschlägige dienen zu können, und es soll Publikationen erscheinen lassen, die alles das zum Gegenstand haben, was das Schulwesen der ganzen Welt an Erscheinungen von Wichtigkeit bietet und geeignet ist, dem Schulbetrieb in den Vereinigten Staaten Förderung zu gewähren. Die Publikationen zerfallen in die alljährlich ausgegebenen grofsen „Reports"[2]) und in gelegentliche „Informationszirkulare" über die verschiedensten Einzelfragen von Belang. Das stattliche Haus des Bureaus in Washington beherbergt zugleich eine diesem gehörige Universal-Bibliothek der Schullitteratur, ein Museum von Schulausstattungsgegenständen und ein chemisches Laboratorium für schulhygienische Untersuchungen. Das Ganze ist ein Bundesinstitut, das von dem Departement des Innern ressortiert.

Als Krystallisationskern für ähnliche Einrichtungen in Deutschland kann man die Leipziger Comeniusstiftung[3]) ansehn, welche die Sammlung einer pädagogischen Zentralbibliothek bezweckt. Auf K. Kehrbachs Antrag beschlofs die Philologenversammlung zu Giefsen die Niedersetzung einer Kommission, welche beim Reichskanzler für die Erhebung der Stiftung zur Reichsanstalt Schritte thun soll. In enger Verbindung mit dem Gedanken der Comeniusstiftung stehen Kehrbachs Monumenta Germaniae paedagogica[4]), die nunmehr im Erscheinen begriffene umfassende Sammlung von Materialien zur Schulgeschichte nebst Darstellungen derselben, für welches Werk es dem Herausgeber ebenfalls gelang, in Giefsen moralische Unterstützung zu gewinnen. Möge dem Unternehmen eine Entwicklung gleich den Monumenta Germaniae historica beschieden sein, nach denen diese jüngeren mit Stolz den Namen tragen!

---

[1]) Answers to inquiries about the U. S. Bureau of education, its work and history. Washington Government printing office 1883. 29 S.

[2]) S. oben S. 14 f.

[3]) NJPhP. II Abt. S. 76 f.

[4]) ebd. S. 125 f. — Kurzgefafster Plan der MGP. Berlin A. Hofmann u. Comp. Vergl. oben S. 18.

III.

Schulbetrieb

C. Rethwisch.

Dafs alle Bildung die Charakterentwicklung zu ihrer natürlichen Aufgabe hat, darf als unbestritten gelten. Das Gleiche gilt jedoch weder vom Ziel der Charakterentwicklung, noch von den für sie dienlichsten Mitteln. Gemäfs der Besonderung der Menschen in Realisten und Idealisten lassen sich geschichtlich zwei pädagogische Hauptrichtungen unterscheiden. Die einen legen den Nachdruck auf die Tüchtigkeit im handelnden Leben, die andern auf das innere Glück einer edlen Geistes- und Herzensbildung. Unter diesen letzteren giebt es wieder Naturen von überwiegend religiöser oder wissenschaftlicher oder ästhetischer Grundstimmung. Und wie die einzelnen Menschen, so tragen ganze Zeiten mal mehr den einen oder den andern Charakter, sind realer oder idealer gesinnt, weisen dann auch wieder Kämpfe zwischen diesen verschiedenen Geistesrichtungen auf. In diesen Kämpfen erprobt sich das Echte auf beiden Seiten und vereinigt sich zu einem neuen höheren Werte.

Alle diese Erscheinungen des allgemeinen Geisteslebens finden ihre Widerspiegelung in der Schule. Auch in ihr hat jedes reine Streben sein Recht, und mufs aus dem Kampf der Geister der endliche Sieg des Guten entspringen. Im besonderen gilt es in der Gegenwart die beiden geschichtlich gegebenen Richtungen des Humanismus und des Realismus in eine gemeinsame Bahn zu leiten, deren Ziel die harmonische Gesamtausbildung aller menschlichen Kräfte ist. Seit es bei uns eine pädagogische Wissenschaft giebt, also seit Ratkes und Comenius' Zeit, hat dieselbe diese Aufgabe sich gestellt, und ohne Erfolg ist ihre Arbeit für den Schulbetrieb nicht geblieben. Doch müssen wir noch weiter kommen.

Dafs aller Unterricht von der sinnlichen Wahrnehmung ausgehn mufs, steht theoretisch fest. In Wirklichkeit wird jedoch oft genug dagegen gefehlt. Häufig genug sieht man die Vorbedingung für

die Fähigkeit zu richtigen Sinneswahrnehmungen vernachlässigt: man übt die Sinne nicht. Besonders bei uns zur Abstraktion hinüberneigenden Deutschen und ganz besonders wieder unter den mit einer vorzugsweise litterarischen Bildung ausgestatteten höheren Ständen macht sich dieser Mangel empfindlich geltend. Ernste Klagen hierüber sind neuerdings wieder u. a. von mehreren Hochschullehrern, Vertretern medizinischer, naturwissenschaftlicher und technischer Fächer, so von Esmarch, Lunge, von Bezold, erhoben worden. Nicht minder fühlt man diesen Mangel in pädagogischen Kreisen. Es geschieht zum guten Teil um hier Abhülfe zu schaffen, wenn es von vielen Seiten als dringend geboten betrachtet wird, dem Zeichenunterricht ein verstärktes Gewicht beizulegen, ja ihn auf allen höheren Schulen bis oben hin obligatorisch zu machen. Goethes Beispiel könnte, wenn es not thäte, als Zeugnis dafür dienen, welchen schwer zu ersetzenden Wert für die Bildung des Auges das Zeichnen besitzt. Nicht weniger kommt dabei die Übung der Hand in Betracht. Die vielverbreitete Unfähigkeit zu hören führt man nicht ohne Grund mit darauf zurück, dafs zuviel gelesen und zu wenig durchs Ohr aufgenommen wird. Die Gewöhnung, von der sinnlichen Anschauung beim Unterricht auszugehn, übt ebenfalls die Sinne. Die sinnliche Anschauung bildet zugleich aber auch das unentbehrliche Mittel dafür, den Sinn für die Sache zu gewinnen und deutliche Vorstellungen von den Dingen zu erwecken. Ihre Pflege als des dem Kindesalter gemäfsesten Vermögens betont ganz im Sinne Pestalozzis die These II der Denkschrift des ärztlichen Vereins zu Bochum[1]). „In den höheren Schulen mufs in den drei unteren Jahreskursen, die das 11., 12. und 13. Lebensjahr umfassen sollen, der abstrakte Unterricht wegen der Unreife des kindlichen Gehirns möglichst beschränkt und der Anschauungsunterricht in den Vordergrund gestellt werden.“

Die Anschauungsmittel zu bereichern ist man sehr bedacht, in allen einzelnen Lehrgegenständen macht sich der Eifer dafür bemerkbar. Von allgemeineren Veranstaltungen und Wünschen hierin trat das hier Folgende als neu hervor. Die städtische Oberrealschule zu Oldenburg[2]) hat die Gänge ihres Schulhauses zu einer Art Schulmuseum eingerichtet, sie bildet daselbst eine von Zeit zu Zeit wechselnde Ausstellung von „Bildern zur biblischen, zur deutschen, zur Kunstgeschichte, zur Mythologie und ebenso auch zur Naturgeschichte.“ Doch gesteht der Direktor Strackerjan selbst, dafs die Schüler wohl auf die eben neu ausgehängten Sachen einen neugierigen Blick werfen, im übrigen aber ziemlich teilnamlos meist daran vorübergehn! Es fehlt hier an der organischen Verbindung mit dem Unterricht. In der Sitzung der „Art for Schools Association“ vom 5. März gab der

[1]) ZHUWD. S. 67 f.
[2]) Progr. der Anstalt. S. 20.

Headmaster von Uppingham Mr. E. Thring[1]) eine Darstellung von der Art, wie er schon seit zwanzig Jahren verfahre, um den Unterricht durch lebendige Anschauung zu unterstützen. Die Wände der Sääle und Klassenzimmer seiner Schule sind ringsum behangen mit Stichen, Photographieen und anderen Nachbildungen der grofsen Meisterwerke der klassischen und der späteren Kunst und ebenso mit den Bildnissen berühmter Männer. So prägten sich selbst dem gröfsten Schwachkopf, der aus keinem Buch etwas Gescheites lerne, deutliche Vorstellungen von den Menschen und Dingen ein.

Andrerseits hat sich jüngst auch eine Warnerstimme erhoben gegen eine Übertreibung in dem Streben nach Vermehrung der Anschauungsmittel. Es müsse verhütet werden, dafs die Selbstthätigkeit der Einbildungskraft darunter nicht leide. Eine besondere Behandlung widmet E. Ackermann[2]) der pädagogischen Bedeutung der Phantasie, wobei er nach Zillers Vorgang den Fabeln und Märchen, der Robinsonade, den Sagen und den biblischen Geschichten aus der Patriarchenzeit eine wichtige Aufgabe zuweist.

Mit der Forderung, von der Anschauung auszugehn, ist engverschwistert die des Vorschreitens vom Bekannten zum Unbekannten. Obwohl letztere theoretisch nirgends bestritten werden wird, kommt für eine gute Ausführung dieser Regel doch so vielerlei in Betracht, dafs es sich schon lohnt einsichtigen Ausführungen solcher zu folgen, die ihre Gedanken um diesen Punkt gesammelt haben. Der vierte unter den rühmlichst bekannten, jetzt in zweiter Auflage erschienenen „Pädagogischen Vorträgen“ von O. Willmann[3]), „Der Unterricht und die eigene Erfahrung des Zöglings“, kommt hierfür in Betracht und aufserdem O. Fricks[4]) fachmännischer gehaltener Aufsatz „Die praktische Bedeutung des Apperzeptionsbegriffes für den Unterricht“. Beide setzen auseinander, wie es für ein erspriefsliches Lernen nicht nur auf ein Empfangen, sondern auf eine Selbstthätigkeit des Schülers ankomme, die Fähigkeit zu beidem aber von der Erweckung der Lernlust, der Spannung abhänge, in die man die jugendliche Seele zu versetzen wisse, und hierzu gehöre, dafs man von dem ausgeht, was schon vordem den Sinn des Schülers gefesselt hat.

Auf solche Weise Gelerntes behält sich leicht. Der planmäfsigen Übung des Gedächtnisses kann man freilich darum nicht entraten. Tote Worte lernen zu lassen hiefse eine Verschwendung mit der Gedächtniskraft treiben, nur verstandesmäfsig Begriffenes lernen lassen zu

---

[1]) JE. S. 157.

[2]) Die Bedeutung der Phantasie für das geistige Leben und die sich daraus ergebenden Anforderungan an den Unterricht. Pädagogische Fragen. Zweite Reihe. Dresden Bleyl u. Kaemmerer. S. 1 f.

[3]) Pädagogische Vorträge 2. Aufl. Lpzg. G. Gräbner. XIII 132 S.

[4]) Lehrproben und Lehrgänge Heft 8 S. 1 f.

wollen ginge nach der anderen Seite zu weit, die richtige Mitte liegt in der Gedächtnisübung auf der Grundlage der Anschauung. Der mit dem System eines entwickelnden Unterrichts leicht verbundenen Vernachlässigung der Gedächtnisübungen will entgegentreten F. Jos. Scherers[1] „Vademecum“, eine recht nützliche Sammlung von Denkversen und Spruchartigem in Prosa aus alter und neuer Zeit und aus den verschiedenartigsten Gebieten, höheren und alltäglichen, darunter mancherlei, das unseren Vätern geläufig, jetzt leicht absterben könnte.

Unsere Philosophie von Leibniz an bis zu Kant und seinen Jüngern stellt, echt deutsch, das Vorstellen und Denken in den Vordergrund der Geistesthätigkeit. Dementsprechend behandeln unsere Lehrbücher der Psychologie gewöhnlich von den drei Seelenvermögen das Erkenntnisvermögen zuerst. Und doch wird von den von uns aufgenommenen Eindrücken zu allernächst unser Gefühl berührt, ein Lust- oder Leidgefühl erregt. Oft bleibt es bei diesem Gefühl allein, so z. B. bei der Musik und teilweise bei der Religion. In den anderen Fällen gehen von dem Gefühl aus die Wege zum Erkennen und zum Wollen. Die Verkennung dieser psychologischen Thatsache hat zu dem Übergewicht bedenklich beigetragen, welches die Verstandeskultur in unserem Bildungswesen erhalten hat und noch vielfach behauptet. Freilich hat sich schon längst der Widerspruch hiergegen erhoben, mit dem Bestreben, dem Gefühlsleben demgegenüber zu seinem Recht zu verhelfen. Es geschah dies sowohl zu Gunsten des ästhetischen, als des religiösen und des vaterländischen Gefühls. Schiller, Schleiermacher und Fichte dürfen als die hierfür bedeutungsvollsten Namen gelten. Herbart hat mit der Aufstellung seiner Theorie von dem „vielseitigen Interesse“ die bei jenen zerstreuten Strahlen in ein Bündel zusammengefaſst[2]).

Der Schillersche Gedanke der Erziehung zum Wahren und Guten durch das Schöne, welcher namentich durch W. v. Humboldt in die Wirklichkeit des Schullebens übertragen wurde, erweist auch heute noch seine Kraft, nachdem die demselben anhaftende Einseitigkeit gröſserenteils überwunden worden ist. Im Tone eines alten Sängers, der da klagt über eine entschwundene bessere Zeit, spricht von der einstigen Begeisterung für das reine Humanitätsideal unserer Klassiker P. W. Forchhammer[3]) in einer Kieler Rede zur Feier des Winckelmannfestes. Die hohe Geistesbildung zur Zeit des Perikles machte nach ihm „die Jahre nach dem Abschluſs des dreiſsigjährigen Friedens

---

[1]) Vademecum 2. Aufl. Paderborn u. Münster. F. Schöningh. VI. 108 S.

[2]) Vgl. Viedt, Darf „vielseitiges Interesse“ als Unterrichtsziel hingestellt werden? Progr. des Gymn. zu Rogasen. 18 S. Warnt vor Übertreibungen.

[3]) Kunstbestrebungen. Rückgang der höheren Geistesbildung. Kiel Universitätsbuchhandlung (P. Toeche). 17 S.

für Athen und Griechenland zu einer der glücklichsten Zeiten der Menschheit" (S. 9) und er hält dafür, „dafs unser Zeitalter von den gepriesenen Zeiten unserer grofsen Dichter und gelehrten Förderer des geistigen Lebens der Deutschen wesentlich zurückgegangen ist" (S. 14). „Vollständige Rückkehr der Gymnasien zu dem altbewährten Humanismus" ist seine Losung (S. 17). Dazu gehöre aber, dafs man genieſsend in die Schönheit der Antike sich versenke und nicht über lauter Grammatik und Kritik das Beste versäume. Mitten heraus aus dem lebendigen Streben der Gegenwart nach einer erziehlichen Wirkung des Unterrichts erläutert O. Weifsenfels[1]) den bildenden Wert der Beschäftigung mit dem Altertum und legt hierbei auf die Geschmacksbildung einen stärkeren Nachdruck. „Gestehen wir, dafs die Führer der modernen Kultur nicht blofs reich sind, sondern auch wahr und tief. An Anschaulichkeit, gereifter Klarheit, typischer Bestimmtheit und zum Erfassen einladender Einfachheit jedoch stehen sie gegen die Griechen und Römer zurück." Das Altertum verbinde „die Klarheit des Kindes mit harmonischer Reife" (S. 534). „Als schönster und bester Gewinn jedoch mufs sich aus dieser Beschäftigung mit den klassischen Sprachen und Litteraturen die Klärung des modernen Bewufstseins und ein historisch philosophisches Verständnis der modernmenschlichen Eigentümlichkeit ergeben. Natürlich kann das Gymnasium seinen Zöglingen bis zum Abgange nur die Anlage zu einer solchen Betrachtungsweise einbilden" (S. 534 f.). Gewifs alles sehr schön und treffend, jedoch nur unter der Voraussetzung, dafs man nun auch mit der Konsequenz hiervon im Unterricht Ernst macht und dem deutschen Schüler das lebendigste Bewufstsein davon erweckt: das Kleinod unter den Geistesschätzen, deren er sich bemächtigen soll, ruhe für ihn in den Werken des deutschen Geistes, die Vorlagen aus dem klassischen Altertum seien ein zweckdienliches Mittel dazu, durch Vergleichung tiefer in die Eigenart jener einzudringen.. Wie hoch aber auch Weifsenfels über der kleinlichen Sprachmeisterei steht, und wie ideal er auch sein Bildungsziel sich gesteckt hat, es lugt noch etwas von dem alten schulmeisterlichen Adam bei ihm hervor, wenn er in der Polemik gegen die Schullektüre der griechischen Werke in deutscher Sprache sagt (S. 642): „Zunächst wiederhole ich, dafs eine Bildung, welche mit Verlust der eigenen Kraft erkauft worden ist, vielmehr eine Verbildung ist . . .", als ob nicht erst da die Hauptarbeit bei der Lektüre beginnt, wo man nach der Gewinnung des Wortsinns sich — ganz so wie Weifsenfels selbst darauf dringt — der Erschliefsung des Gedankenzusammenhangs und der Betrachtung der Kunstform zuwendet. Ins Schwärmerische fällt die Bewunderung, die „Ein Un-

[1]) Das Wesen unseres Gymnasiums. ZGW. S. 513—538 u. 641—666.

befangener"[1]) der Schönheit der Antike zollt: „Denn die antike Litteratur, Kultur und Kunst bleiben für alle Zeiten das Ewige und Absolute . . . ". „Die homerischen Gedichte werden unerreicht dastehen, so lange Menschen auf dieser Erde atmen, und der Parthenon wird bewundert werden, so lange menschliche Augen sehen können" (S. 36). Und am Schlufs der Broschüre die Kraftstelle: „Das Herauswerfen des Griechischen bedeutet die Annullierung unserer Kultur und steht einem Armutszeugnis ebenso gleich, wie einer Selbstentmannung." (S. 49).

Zahlreicher und nachdrücklicher werden die Stimmen, welche zur Förderung der Geschmacksbildung eine stärkere Berücksichtigung der bildenden Kunst beim Unterricht für geboten erachten. Die Aufdeckung vieler und bedeutender alter Kunstwerke, die Entfaltung unserer modernen Kunst und die aufserordentlichen Fortschritte in der Technik der Nachahmung geben jenen Bestrebungen reiche Nahrung. Mit Recht dürfen die Freunde derselben auf Winckelmann und Goethe als ihre Gewährsmänner für die Wichtigkeit der Sache hinweisen. Baumeister[2]), der ehemalige Leiter des höheren Schulwesens in Elsafs-Lothringen, der selbst sich an die Spitze eines Unternehmens zur Verbreitung archäologischer Kenntnisse gestellt hat, behandelt im Anschlufs an H. von Brunns Vortrag über Archäologie und Anschauung die pädagogische Seite der Frage. „Wie es jetzt steht, dürfen wir sagen: die Denkmäler der klassischen Kunst verlangen Gleichberechtigung mit den Denkmälern der Litteratur, und nicht blofs in der Wissenschaft, sondern auch im Leben, das heifst hier, in ihrem Einflusse auf die höhere Geistesbildung der Nation vermittelst des Faktors des Jugendunterrichts" (S. 242). In Bayern wird bei der Staatsprüfung der Schulamtskandidaten eine allgemeine Bekanntschaft mit dem Gebiet der Archäologie ausdrücklich gefordert. Nicht eigenen Stunden, sondern den bestehenden, namentlich den Geschichtsstunden, aber auch den der Lektüre gewidmeten, weist Baumeister als erfahrener Schulmann die Berücksichtigung der Kunstwerke zu. Mit Baumeister begegnen sich der uns schon bekannte „Unbefangene" (S. 34) und Asmodi Redivivus[3]) in der pädagogischen Schätzung der Kunst. Während jedoch ersterer nur vom Vorzeigen von Kunstsachen spricht, denkt letzterer an einen Überblick über die Kunstgeschichte in der dritten wöchentlichen Geschichtsstunde der Untersekunda, ein verfehlter Gedanke sowohl hinsichtlich der empfohlenen Stufe als der Absonderung der Kunstgeschichte von der all-

---

1) Klassizismus oder Materialismus? Von einem Unbefangenen. Leipzig C. Reifsner. 49 S.

2) Archäologie und Anschauung. PA. S. 241 f.

3) Der Krebsschaden unserer Gymnasien. Leipzig C. Reifsner. 119 S. s. S. 83.

gemeinen Geschichte. C. Nohl[1]) zeigt sich in seiner „Pädagogik" ebenfalls als warmer Verteidiger der „Kunstlehre" auf den höheren Schulen und erklärt es für ein dringendes Erfordernis, früh das Urteil in Sachen der Schönheit zu üben, damit der Gebildete im späteren Leben nicht teilnahm- und urteilslos vor der Fülle der ihm sich darbietenden Kunstwerke dastehe. Ein einzelnes für Schulzwecke zu verwendendes Vorlagenwerk hebt A. Mating-Sammler[2]) hervor, er lenkt in ansprechender Weise die Aufmerksamkeit auf Schwinds Wartburg-Album in Holzschnitten von A. Gaber (Leipzig A. Dürr) und empfiehlt dessen ästhetische und historische Verwertung im deutschen und geschichtlichen Unterricht, wobei Rothes Düringer Chronik als Stoffquelle zur Erklärung der Bilder herangezogen werden soll. Dem gleichen Ziel, der Kunstbetrachtung breiteren Raum in der Schule zu gewähren, bewegt sich auch in England die Pädagogik zu. Man klagt dort, dafs der Geschmackssinn der am meisten auf Schulen vernachlässigte sei und will ihm durch Poesie und Kunstanschauung zu Hülfe kommen[3]).

Die Lehre derjenigen, welche in dem christlich-religiösen Gefühl die Seele des ganzen Unterrichtsbetriebs erblicken, ist am einheitlichsten und folgerichtigsten seiner Zeit von A. F. C. Vilmar[4]) ausgebildet worden. Das Erscheinen einer dritten Auflage seiner Schulreden bietet den Anlafs zu einer Rückschau auf seine Hauptsätze. „Wir werden uns also schon gewöhnen müssen, in den klassischen philologischen Studien weder die unbedingte Herrin, noch überhaupt die Herrin der Gelehrtenschulen, sondern die freie Dienerin der christlichen Kirche anzuerkennen" (S. 3). Selbst die Mathematik wird unter den kirchlichen Gesichtspunkt gestellt: sie erzieht als Ganzes zur Ganzheit, und Halbheit ist in der Kirche zerstörend (S. 6). Vilmar nahe in der Voranstellung des christlich-religiösen Gefühlslebens steht Wiese. In beiden Männern waltet jedoch trotz ihres strengen Positivismus ein vornehmer innerlicher Freisinn, der ihnen den Blick offen gehalten hat für alles Grofse und Schöne, dem jede Verkleinerungslust immer ferngeblieben ist. Das Gleiche läfst sich nicht von allen ihren Nachfolgern im Geiste sagen. Der Pyritzer Gymnasialdirektor[5]) konnte es sich nicht versagen in einer Kaiser-Geburtstags-Rede einen Seitenhieb auf den „grofsen Friedrich" zu führen, der da nicht wie Kaiser Wilhelm zugleich „nach der unvergänglichen Krone des ewigen Lebens" gestrebt und verlangt habe. In seiner Antrittsrede erklärt der Gymnasialdirektor

---

[1]) Pädagogik für höhere Lehranstalten. I. Teil. Die Lehranstalten. Berlin Th. Hofmann. VIII 201 S. s. S. 80 f.

[2]) Schwinds Wartburg-Album als Lehrmittel. Progr. der Realschule zu Rochlitz. 22 S.

[3]) JE. S. 457 f.

[4]) Schulreden über Fragen der Zeit. Dritte unveränd. Aufl. Gütersloh C. Bertelsmann. VIII, 268 S.

[5]) Progr. d. Anstalt.

zu Blankenburg a. H.[1]) seinen Zuhörern: „ich bin allerdings ein Feind jener superklugen und grofswortigen Pädagogik, die das Gras wachsen hört und Berge zu versetzen meint. Wer keine pädagogischen Zeitschriften liefst, glaubt kaum, welch ein Unkraut dort wuchert. . . . . Meine anthropologischen Anschauungen beruhen auf Erfahrung und auf der h. Schrift, die am besten weifs, was im Menschen ist" (S. 8). Der Verfasser der Agitationsschrift für die Erweiterung des Breklumer Martineums in ein Vollgymnasium[2]) bezeichnet als Zweck der dort zu pflegenden „christlichen" Erziehung: „ . . . aber auch . . . . dem mächtigen Feinde der evangelischen Kirche Männer voll Glaubens einst entgegenstellen zu können, die ihren katholischen Gegnern gewachsen sind, und um dem Atheismus, diesem Würgeengel alles Glücks, so begegnen zu können, dafs ihm der Odem ausgeht" (S. 23); „nicht das klassische *kalon* soll auf den Gymnasien als das Höchste nnd Gröfste länger gelten, sondern Jesus Christus und sein Reich soll als das Wertvollste den Schülern vor die Augen treten . . ." Für nicht sehr geschmackvoll mufs die Mahnung am Schlufs der Breklumer Agitationsschrift angesehn werden, wo der Verfasser die japanischen Damen den hiesigen als Muster in der Frömmigkeit vorführt: „Die riesigen Stricke, an welchen die Balken zu dem dortigen neuen buddhistischen Tempel hinaufgezogen werden, bestehen ganz aus Frauenhaar, welches fromme Damen sich zu diesem Zwecke abgeschnitten haben!" (S. 31).

Seit der neuen Ära steigerte sich mit der Neubelebung des national-politischen Sinnes die pädagogische Schätzung des vaterländischen Gefühls. So ergab sich eine Dreiheit der bevorzugten Gefühlsstimmungen, bestehend aus der humanistischen, der religiösen und der vaterländischen. Ein würdiger Vertreter dieser Sinnesweise war F. G. Kiefsling, dessen Joachimsthalsche Schulreden, herausgegeben von A. von Bamberg[3]), und dessen von ebendemselben gezeichneter und jenen voraufgeschickter Lebensabrifs hiervon ein treffliches Zeugnis liefern.

Als eine Folge der politischen Wiedergeburt unseres Vaterlandes durch die grofsen Ereignisse von 70/71 zeigt sich ein an Ausbreitung und Kraft wachsendes Streben nach der Erfassung und Behauptung unserer volkstümlichen Eigenart in ihrer völligen Reinheit. In den Schulbereich ragt hiervon am sichtbarsten hinein das Bemühen um die Reinheit der deutschen Sprache, das anfänglich getragen von dem Eifer einzelner, gegenwärtig zu einem allgemeinen Anliegen der Gebildeten unseres Volkes geworden ist. Die volle Erschliefsung eines starken

---

[1]) Progr. d. Anstalt.

[2]) Die christliche Erziehung auf den Staatsgymnasien u. s. w. — Ein antisemitisches Pamphlet ist: Moderne Heuchelei u. s. w. von L. v. E. Leipzig R. Uhlig. 58 S.

[3]) Friedrich Gustav Kiefsling u. s. w. Berlin J. Springer. XX 252 S.

und klaren deutschen Sinns in der Jugend ist von einer Herzenssache einiger zu einer Lebensfrage des ganzen Volks herangewachsen. So ist denn auch der Unterricht im Deutschen, in Sprache, Schrifttum (Lutherbibel!) und Geschichte unseres Volkes, zu einer Wertschätzung gelangt, wie zuvor noch nicht. K. Leimbach[1]) spricht es in einer seiner Schulreden aus, wo er die Mittel zur Erreichung des sittlich-geistigen Bildungsziels prüft: „Das Beste freilich wird der deutsche, der Geschichts- und vor allem der Unterricht in der Religion leisten“ (S. 5). Und das ist die Meinung vieler geworden. Da wir, das heutige Geschlecht, in einem Verfahren begriffen sind, welches die Ausscheidung alles desjenigen Fremden bezweckt, das unserer Eigenart widerstrebt oder sie einschränkt, so hat es nicht fehlen können, dafs der Kampf um die Herrschaft des deutschen Geistes auf der Schule bei mehreren eine Wendung gegen das daselbst bestehende Übergewicht des Altklassischen nahm.

Auch da, wo das Gefühl nicht die Entscheidung hat, sondern der Verstand und der Wille, ist doch dahin zu streben, dafs alle Thätigkeit von Lustgefühl begleitet sei. Diese immer wache Freude ist ihrer Natur nach sehr verschieden von einem unterhaltenden Spiel. Jene erhält das Bewufstsein lebendig von einem ernsten Zweck, der Zweck dieses ist nur die Ergötzlichkeit. Bei der Denkarbeit und dem sittlichen Handeln quillt die reine und beste Freude aus der Empfindung und dem Bewufstsein von der Zweckgemäfsheit des Thuns.

Einheit zu suchen im Mannigfaltigen ist der menschlichen Vernunft ein Bedürfnis, also etwas Zweckgemäfses. Auf diese Einheit mufs die Denkthätigkeit naturgemäfs hingeleitet werden, in der Weise, dafs sie in zunehmender Selbstthätigkeit sich ihr nähert.

Über den Wert, den es hat, wenn der Schüler angehalten wird aus dem Lehrstoff gleichartige Beispiele selbst aufzusuchen, daraus eine einheitliche Vorstellungsreihe herzustellen und aus dieser den Begriff, die Regel und das Gesetz herauszuziehn, finden sich sehr lesenswerte neuere Ausführungen[2]). Der bahnbrechende Geist, der die Induktion in die moderne Wissenschaft eingeführt, war schon Baco von Verulam. Von Ratkes Zeit an ist an ihrer Einführung in das Lehrverfahren beim Jugendunterricht gearbeitet worden. So ziemlich in allen Lehrfächern zeigt sich gegenwärtig eine gesteigerte Bemühung das induktive Verfahren zu der ihm gebührenden Geltung zu erheben. Im altsprachlichen Unterricht hat die Perthessche Methode eine epochemachende Wirkung hervorgerufen, die Reformfreunde unter

---

[1]) Ausgewählte Schulreden. Goslar L. Koch VIII 142 S.

[2]) O. Willmann, Vorträge S. 92 f. — O. Frick, Der Apperzeptionsbegriff. Lehrproben und Lehrgänge Heft 8 S. 1 f. — A. Gräve, Grundsätze S. 26. — Chr. Ufer, Vorschule S. 62 f.

den Neuphilologen — und sie hatten auf den letzten Philologentagen die Mehrheit unter ihren Fachgenossen — erblicken in der Lektüre den Ausgangs- und Mittelpunkt des Unterrichts, in der Lautlehre die Grundlage, in der möglichsten Aneignung der Sprache das Ziel desselben. In der Geschichte und Geographie sowie in der Naturwissenschaft wendet man sich mehr und mehr vom Leitfadendienst ab und schöpft aus den Quellen selbst, die in Natur und Menschenwelt fliefsen.

Was unter dem Namen „Konzentration“ ein Schlagwort geworden ist, geht zurück auf das erste und wesentlichste Merkmal jeder guten Disposition, auf die Ergreifung eines einheitlichen leitenden Gesichtspunktes; von seinem Besitz hängt die Vollständigkeit und Klarheit der Gliederung ab. Dies Erfordernis macht sich gleichmäfsig bei den kleinsten und bei den gröfsten Stoffeinheiten geltend. Jeder Satz mufs seinen natürlichen Schwerpunkt deutlich zu erkennen geben, jeder besondere Lehrabschnitt gleich den Teilen litterarischer Kunstwerke ein wohlgefügtes kleineres Ganzes darstellen. Jeder Unterrichtsgegenstand verlangt innerhalb seines eigenen Bereiches einen organismusartigen Aufbau, die verschiedenen Unterrichtsfächer untereinander endlich ein Verhältnis der Harmonie, das sich auf die Einheit der menschlichen Seele gründet. Einen besondere Aufmerksamkeit erregenden Versuch hat O. Frick[1]) gemacht, das „Konzentrationsprinzip“ auf einen Entwurf für die gesamte Lektüre, zunächst der Prima, anzuwenden. Gewifs ist der leitende Gedanke richtig unter den Lesestoffen auf ein und derselben Klassenstufe eine möglichst enge Fühlung herzustellen, aber die taktischen Verbände der einzelnen Lehrgegenstände dürfen darum nicht gelockert oder gar aufgelöst werden. Diese Grenze ist hier überschritten. Aufserdem ist noch zuviel Ballast von den Zillerschen Formalstufen mitherübergenommen. Frick weifs jedoch sein Thema in einer so stoff- und gedankenhaltigen Weise auszuführen, dafs die Lektüre der Abhandlung auf alle Fälle ihren Lohn bringt. Die Frage nach der Verbindung der Lehrfächer untereinander behandelt in ihrer Allgemeinheit Willmann in dem sechsten seiner Vorträge[2]). Er versteht unter Konzentration objektiv die Bildung von „Gruppen des Lehrstoffs“, „die übergreifen von einer Disziplin zur andern“, subjektiv den Anschlufs an „des Zöglings eigene Erfahrung“ (S. 118). Auch die deutschen Volksschullehrer-Konferenzen 1885[3]) haben zu der Frage der Zillerschen Konzentration Stellung genommen, und verdienen die Ausführungen und Beschlüsse dieser kundigen Richter im allgemein Praktisch-

[1]) O. Frick, Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans u. s. w. Lehrproben und Lehrgänge Heft 5. 1885.

[2]) O. Willmann, Vorträge S. 99 f.

[3]) Die deutschen Volksschullehrer-Konferenzen d. Jahres 1885. Siebentes pädagogisches Jahrbuch, enthaltend Thesen u. s. w. gesammelt v. G. Giggel. Dresden Bleyl u. Kämmerer. VII 82 S.

Pädagogischen volle Beachtung. Das Konzentrationsprinzip in Zillers Fassung fand auf keiner der Versammlungen, die sich damit beschäftigt haben, eine Befürwortung, man fürchtete allgemein davon eine schädliche Störung im Lehrgange der einzelnen Unterrichtsfächer (S. 2 f.).

Mit der Aufgabe das Mannigfaltige auf ein Einheitliches zurückzuführen hängt die Forderung zusammen, die man wohl die „Typenbildung“ genannt hat, ein, wie schon der Name darauf hinweist, dem künstlerischen Idealisieren ähnliches Verfahren, die Herausarbeitung und Vorführung von Charakterbildern. Näher wird dies erläutert von Willmann an mehreren Stellen seiner Vorträge und letzthin in einem eigenen Aufsatze von Frick[1]).

Die Gefühls- und Verstandesbildung für sich allein schafft keine Charaktere. Es ist Pestalozzis und Fichtes Verdienst die hier bis dahin noch verbliebene Lücke ausgefüllt zu haben. Viel wirkt für die Charakterbildung die gute Lehre, mehr das gute Vorbild, am meisten die eigene Übung im guten Handeln. Pestalozzi hat im Gegensatz zu der Vorliebe seiner Zeitgenossen für das Alumnats- und Pensionswesen in wahrem und tiefem Gefühl für deutsche Eigenart die Familie als Erziehungsgemeinschaft wieder in ihr Recht eingesetzt. Ein wohlgemeintes kleines Büchelchen, Ratschläge zur Erziehung der Jugend enthaltend, von M. v. M.[2]), erhebt sich da zu seinem besten Inhalt, wo der Verfasser von der Führung des Sohnes durch den Vater und dem sittigenden Einfluſs des Hauses aus seiner Erfahrung heraus mit Wärme spricht. Vortreffliche, heut wie beim ersten Erscheinen des Schriftchens beherzigenswerte Lehren über die Eigenschaften, die zu der sittlich-geistigen Persönlichkeit eines wahren Erziehers gehören, giebt Salzmanns neuaufgelegtes Ameisenbüchlein[3]).

Locke, Rousseau und Herbart modellierten ihre Theorieen nach dem Bilde einer Erziehung durch den Hofmeister. Pestalozzi begründete seinen Lehrplan auf die öffentliche Schule. In Ergänzung dessen that Fichte überzeugend dar, wieviel sittlich bildende Kraft in dem Wesen einer jugendlichen Genossenschaft liegt, wenn sie den Charakter einer Rechtsgemeinschaft mit möglichst ausgedehnter Selbstverwaltung annimmt. Hiermit stimmt Herbart überein[4]).

Der Frage, was der Unterricht zur sittlichen Förderung thun könne, haben sich neuerdings besonders die Herbartianer be-

---

1) Zur Charakteristik des „elementaren“ und „typischen“ Unterrichtsprinzips. Lehrproben und Lehrgänge Heft 9 S. 1 f.

2) Ratschläge u. s. w. München C. Fritsch. 89 S.

3) s. oben S. 4.

4) Vgl. hierüber die Herbartianer E. Ackermann, Pädagogische Fragen S. 63 f. und Chr. Ufer, Durch welche Mittel steuert der Lehrer . . . den sittlichen Gefahren u. s. w. 2. Aufl. Langensalza H. Beyer u. Söhne 28 S. S. 20 f.

mächtigt. Sie haben unzweifelhaft die allgemeine Aufmerksamkeit hierauf geschärft, die Anhänger Zillers von der strengen Observanz haben jedoch durch ihre barocken Übertreibungen manchen berechtigten Spott auf sich gezogen. Als Führer der Unabhängigen und Gemäfsigten Herbartscher Richtung dürfen aus den Kreisen der höheren Schulmänner gegenwärtig O. Frick und G. Richter, die Begründer der sehr verdienstlichen „Lehrproben und Lehrgänge“ betrachtet werden. Schon Friedrich der Grofse sagte: wenn man die Menschen bessern will, mufs man sie beschäftigen. So liegt denn schon in der Thätigkeit selbst, in die der Unterricht versetzt, ein sittlich erziehliches Mittel, das noch wirksamer wird in dem Mafse, als die Lust und Liebe zur Sache und die Selbstthätigkeit dabei sich steigern. Und hierzu tritt die reiche Gelegenheit zu unmittelbaren sittlichen Anregungen, die jeder wohlgeleitete Unterricht bietet.

Einen ganz hervorragenden Platz hierbei nimmt der Turnunterricht ein. Er weckt wie kein anderer die männlichen Tugenden und verhütet damit das Laster, er stählt Mut und Kraft, er erzieht, insbesondere im Turnspiel, zu Geselligkeit und Gemeinsinn, alles Wirkungen, welche durch das Hinzutreten des Gesanges noch einer wesentlichen Steigerung fähig sind[1]). Vom Volksschullehrer bis zum Kultusminister hinauf ist man denn auch jetzt in der pädagogischen Welt eifrig darauf bedacht die Hemmnisse zu überwinden, welche einem fruchtbaren Turnbetrieb noch entgegenstehn.

Nach langer Pause tritt jetzt seit kurzem wieder der Handfertigkeitsunterricht in den Wettbewerb der Unterrichtsgegenstände ein mit dem vollen und gegründeten Anspruch auf Anerkennung seiner allgemein erziehlichen Wichtigkeit[2]). Die Übung der Hand durch Schaffen am Stoff mittels handwerksmäfsiger Werkzeuge, schon von Comenius, Locke, Salzmann, Pestalozzi empfohlen und in den Pädagogien und Realschulen im vorigen Jahrhundert eifrig betrieben, von den Prinzen unseres Kaiserhauses bis auf den heutigen Tag gepflegt, hat wie so manches andere erst im Ausland in Schwung kommen müssen, ehe die Sache in Deutschland, der Heimat des Gedankens, Aussicht auf allgemeinere Anerkennung gefunden hat. Deutsch ist auch der weitere, jetzt mehrfach verfolgte Gedanke, den Handfertigkeitsunterricht damit der Schule enger anzuschliefsen, dafs er zur Herstellung solcher Gegenstände verwandt wird, deren der Schulunterricht als Hülfsmittel benötigt ist. Jedenfalls legt man in Deutschland im Gegensatz zu einigen auswärtigen Ländern auf die pädagogische Be-

---

[1]) Vgl. Ch. Roberts, the correlation of mental and physical education. JE. Nr. 199 f.

[2]) W. Götze, Werkstücke zum Aufbau des Arbeitsunterrichts. Leipzig H. Matthes (H. Voigt) 1887. X 211 S.) — Deutscher Kongrefs für Handfertigkeitsunterricht zu Stuttgart. Bremen Druck von C. W. Roussell. 81 S.

deutung der Sache den Hauptwert. W. Götze-Leipzig, neben A. Lammers-Bremen und E. von Schenckendorff-Görlitz, einer der Führer der Bewegung, führt dies in seinen „Werkstücken" dahin näher aus (S. 9 f.): Der Handfertigkeitsunterricht befördert die Anschauung, er giebt Handgeschicklichkeit, entwickelt den Geschmack, gewöhnt an Selbstthätigkeit und weckt manch eine schlummernde Anlage. Auf dem Stuttgarter Kongrefs ist ein „Deutscher Verein für Knaben-Handarbeit" begründet und über die Eröffnung eines Lehrerseminars für diesen Zweck beraten worden. Einstweilen werden in Leipzig in Verbindung mit dem Betrieb der dortigen Knaben-Werkstatt Ausbildungskurse für Lehrer in den Ferien abgehalten.

Nicht am wenigsten gerade bei der Jugendbildung in den Kreisen der höheren Stände kann der Handfertigkeitsunterricht zum Segen gereichen, denn hier ist die Gefahr besonders grofs, dafs die Hand ungeübt bleibt und der Kopf überfüttert wird. „Es ist fast", sagt Götze, „als ob der Knabe keine Hände mehr hätte. Und der Unterricht thut dazu auch beinahe so, als sei der übrige Mensch eigentlich nur eine störende Zugabe zum Gehirn" (S. 12). Woher soll aber die Zeit dazu kommen? Für alles wirklich Unentbehrliche hat sie sich noch immer gefunden, und sodann arbeitet der, der seine Hände tüchtig regt, auch geistig hernach leichter und besser.

Aufserdem liegt es nahe, für die zur Handarbeit erforderliche Zeitaussparung gerade an eine vielgeforderte Entlastung der Hand zu denken, ihre Entlastung von überflüssigem Schreibwerk durch die Stenographie[1]). Die ihrer allgemeinen Einführung zur Seite stehenden Gründe sind in der Session des preufsischen Abgeordnetenhauses 1886 von neuem wieder hervorgehoben worden. Dazu gehören Zeitersparnis, Erhaltung einer guten Handschrift, geringere Unterbrechung der Aufmerksamkeit bei kurzen Aufzeichnungen, bei längerem Selbstschaffen die Fähigkeit der Feder mit dem Gedankengang gleichen Schritt zu halten, ein Vorzug, der es erleichtert, ein Ganzes aus einem Gufs zu geben. Ein Hauptgrund, warum die Unterrichtsbehörde sich noch zuwartend verhält und sich bisher auf eine wohlwollende Unterstützung des fakultativen Unterrichts in der Stenographie beschränkt, liegt in dem noch fortbestehenden Nebeneinander verschiedener Systeme. Hier läge für künftig eine Aufgabe für die Reichsschulkommission vor, eine einheitliche Festsetzung zu treffen.

Lag den bisherigen Betrachtungen die menschliche Natur in ihrer allgemeinen Beschaffenheit zu Grunde, so bildet doch andrerseits die Berücksichtigung der individuellen Besonderheit der Schüler eine unerläfsliche pädagogische Forderung. Die hierauf gerichteten

---

[1]) A. Grünsch, Stenographische Schreiblesefibel. 3. Aufl. Bremen. M. Heinsius. — J. Knoevenagel. Neue abgekürzte Kurrentschrift. Hannover C. Meyer (G. Prior).

Weisungen der grofsen Pädagogen müssen, soweit ebendiese eine private Erziehung dabei im Auge hatten, für öffentliche Schulen unerreichbar bleiben. Doch können und sollen sie daselbst wenigstens als ideales Ziel Anerkennung finden. Die meisten, welche sich jüngst wieder über diese Frage geäufsert haben, thun es mit bestimmtem Hinblick auf den Lehrplan. Sie erblicken in einem Lehrplan, der von unten bis oben alle gleichmäfsig bindet, der auch auf den obersten Stufen gar keine Freiheit in der Wahl der Fächer gewährt, einen unzulässigen Zwang. Nicht allein jedoch in der Auswahl der Gegenstände, sondern auch darin müsse die Individualität zu ihrem Recht kommen, dafs nicht von einem jeden genau die gleiche Art und das gleiche Mafs von Leistungen in dem nämlichen Gegenstande immer uud überall verlangt werde, es sei vielmehr nötig eine gewisse Wahl unter den Aufgaben und eine Ausgleichung zwischen besseren und schlechteren Leistungen bei den Versetzungen und der abschliefsenden Reifeprüfung zu gestatten. Auch sei ein Arbeitssystem zu verwerfen, welches nicht genügende Zeit für das Betreiben einer Lieblingsbeschäftigung neben den Anforderungen der Schule übrig läfst.

Für die Pflege individueller Geistesrichtungen kann und soll viel durch die Sammlungen einer Anstalt, insbesondere die Schülerbibliothek, geschehn. Man hat in der letzten Zeit eine viel eingehendere und planvollere Aufmerksamkeit als früher der Frage nach einer guten Schülerbibliothek entgegengebracht. Eine preufsische Ministerial-Verfügung vom 16. Oktober d. J.[1]) nimmt Akt von der Prüfung, welcher die Provinzial-Schulkollegien auf Grund eines ministeriellen Zirkular-Erlasses vom Jahre zuvor die Schülerbibliotheken unterzogen haben, und verlangt allgemein von den Anstalten jährliche Nachweisungen über den Zugang an Büchern, in erster Linie im Programm. Ein österreichischer Ministerial-Erlafs vom 16. Dezember 1885 setzt den Leitern der Schulen einen Termin zum 1. Mai 1886, bis zu welchem sie Bericht zu erstatten haben über das Ergebnis einer von ihnen, je nach ihrem Ermessen unter Mitwirkung der Lehrer, zu veranstaltenden eingehenden Prüfung der Schulbibliotheken, wobei alles in patriotischer, religiöser oder sittlicher Richtung irgendwie Bedenkliche entfernt werden soll. Aus den von den österreichischen Schulbehörden verbotenen Sachen hat sich schon ein ganz stattlicher Index gebildet[2]). In Preufsen, z. T. auch in Bayern, sollte namentlich das Schicksal derjenigen Darstellungen zu denken geben, denen Parteilichkeit und Gehässigkeit gegen Österreich zur Last gelegt worden ist: sollte nicht manches davon wirklich eine geschichtswidrige Färbung tragen? Ein

[1]) CBUVP. S. 793 f.

[2]) Verzeichnis der ... für ungeeignet befundenen Jugendschriften. Brünn C. Winkler. Angehängt sind behördliche Verfügungen, darunter auch die im Text angezogene.

Zeichen, einen wie guten Dienst eine von einem erfahrenen Schulmann unternommene kritische Durchsicht der zur Aufnahme in Schülerbibliotheken in Frage kommenden Litteratur den beteiligten Kreisen leistet, ist das Erscheinen einer dritten Auflage von G. Ellendts Katalog für die Schülerbibliotheken höherer Lehranstalten[1]). Im Vorwort finden sich zugleich bemerkenswerte Winke über die Verwaltung und Benutzung der Schülerbibliotheken.

Die „Überbürdungsfrage", wie das Schlagwort lautet, oder von diesem entkleidet die Frage nach dem Arbeitsmafs, beruht auf der Schwierigkeit, die richtige Ausgleichung zu finden zwischen den Ansprüchen des Geistes, die in der Schule zunächst der Lehrer vertritt, und der körperlichen Leistungsfähigkeit des Schülers. Der menschliche Geist besitzt seiner Natur nach ein Streben ins Unendliche, doch die Körperlichkeit setzt dem allenthalben enge Schranken. Wir stehen hier unter dem gleichen Gesetz in der Gelehrtenstube wie in der Schulstube. Eine allgemeine Formel, durch welche eine Art Äternat in der Ausgleichung zwischen beiden Teilen, dem Geiste und dem Körper, begründet würde, läfst sich nicht aufstellen. Doch giebt es Mittel zur Bezeichnung der Wege, auf denen man immer von neuem wieder zu der mittleren Linie zurückgelangen kann. Das untrüglichste Zeichen, dafs man auf dem rechten Wege sich befindet, ist es, wenn der Schüler seine Arbeit mit Freudigkeit thut. Sie könnte nicht vorhanden sein, wenn der Lehrbetrieb sich nicht den natürlichen Bewegungsgesetzen des menschlichen Geistes anpafste, sie könnte aber ebensowenig sich einstellen, wenn die Begrenztheit der körperlichen Mittel ihre Beachtung nicht fände. Andrerseits läfst sich die Freudigkeit erhöhen, wenn das Lehrverfahren zu einer psychologischen Kunst gesteigert und dem Körper durch Hygiene und Gymnastik eine vermehrte Spannkraft verliehen wird. Eine selbständige Behandlung hat der Überbürdungsfrage R. Pindter[2]) gewidmet, in der er den Spiefs umkehrt und die Überbürdung durch das Haus geifselt, aus der vornehmlich die „Schulmeisterhetze" entsprungen sei.

Sind Strafen auch ein Übel, so bleiben sie doch ein notwendiges, das selbst von der vollendetsten pädagogischen Kunst nicht überflüssig gemacht werden kann. Doch verwandeln sich auch in Bezug auf sie die Anschauungen im Laufe der Zeit, und wird namentlich die Berechtigung der Körperstrafe gegenwärtig stark in Frage gezogen. Während die aus den Kreisen der Volksschullehrer laut gewordenen Stimmen[3])

---

[1]) Halle Waisenhaus. XXIII 150 S. — Vgl. W. Castendyck, Katalog der Schüler-Bibliothek des Städt. Realgymnasiums zu Elberfeld. Progr. 80 S.

[2]) Die Überbürdungsfrage an den österreichischen Schulen. Leipzig Duncker u. Humblot 76 S.

[3]) Volksschullehrer-Konferenzen 1885 S. 16 f.

sich für die Beibehaltung derselben in der Volksschule „als letztes Zuchtmittel“ erklären, erachtet sie der Gymnasialprofessor Mähr-Triest[1]) für unbedingt verwerflich, für eine Unsitte, die die Schüler erbittert und den Lehrerstand entehrt. F. Dittes wandte auf der im September abgehaltenen Versammlung der österreichischen Lehrer in Wien[2]) seine ganze Beredsamkeit auf, um den dann doch endlich mit geringer Mehrheit gefafsten Beschlufs für die Wiedereinführung der Körperstrafe zu verhüten.

Es würde eine Täuschung sein, wenn man meinte allein nach innerpädagogischen Idealen eine Lehrverfassung aufbauen zu können, die realen Anforderungen des Lebens verlangen nicht minder ihre Berücksichtigung. Der künftige Beruf des einzelnen will rechtzeitig beachtet sein und die sozialen Verhältnisse der ganzen Volksgemeinschaft sprechen entscheidend mit. Das sind die drei Hauptfaktoren, die sich thatsächlich in dem Entwicklungsgang des Schullebens immer geltend gemacht und gegenseitig bedingt haben.

Als die erste Realschule begründet wurde, geschah dies im Sinne einer Einheitsschule für alle, die eine höhere Bildung erwerben wollten. Die alten lateinischen Gelehrtenschulen reichten nicht einmal mehr für die Bildungsansprüche an künftige Gelehrte aus, geschweige denn für die Bedürfnisse der Geschäftswelt. Die ursprünglichen Realschulen suchten durch ein ausgedehntes System der Wahlfreiheit hinsichtlich der einzelnen Lehrfächer den von einander abweichenden Ansprüchen zu genügen, die das spätere Leben an die einen und an die anderen stellt. Sie übertrieben es jedoch hierin, indem sie auch unentbehrliche allgemeine Bildungsfächer freigaben. Sie begingen aufserdem den schweren Fehler, dafs sie zuviel auf die einzelnen Berufsarten einschulen wollten. Dieser Fehler halber konnte die eben eroberte Einheitsschule sich damals noch nicht behaupten. Sie schied einen Teil als humanistisches Gymnasium wieder aus, während der andere sich zu dem Charakter der heutigen Realanstalten fortentwickelte. Das historisch Bedeutsamste in dem nun folgenden Entwicklungsgang jeder der beiden Arten von Anstalten ist dies. Zunächst bildete sich jede derselben in ihrer besonderen Richtung bis zu einem gewissen Extrem weiter fort. Das Gymnasium wurde immer antiker und die Realschule immer moderner. Die Befolgung der Thierschschen Anschauungen bezeichnet für die Gymnasien, die Begründung der lateinlosen Gewerbeschulen für die Realanstalten den äufsersten Punkt, bis zu dem ihre beiderseitigen Bahnen auseinandergingen. Die bis auf die Spitze gesteigerte Einseitigkeit liefs die Unzulänglichkeit desto leichter erkennen, die jedem der beiden Systeme für sich allein anhaftete, und weckte damit die Einsicht von der Notwendigkeit eine Annäherung zwischen beiden anzubahnen. Die

---

[1]) Pädagogium, herausg. von F. Dittes VIII 4. S. 227.
[2]) JE. S. 449 f.

Pflege einer allgemeinen höheren Bildung wurde in steigendem Maſse als die gemeinsame Hauptaufgabe beider erkannt. Den wichtigsten Markstein in dieser Beziehung haben letzthin die preuſsischen Lehrpläne von 1882 gesetzt. Durch den Erlaſs dieser Bestimmungen ist die Aufmerksamkeit auf den Gang der Bewegung erheblich verschärft worden. Klarer liegt die Bahn nach vorwärts und rückwärts hin vor Augen; was zu gewinnen, was zu verlieren stellt sich deutlicher dar. Die bald darauf erschienenen Bücher von Paulsen und von Frary erregten noch heftiger den Widerstreit der Meinungen. Alle Staaten europäischer Kultur ohne Ausnahme werden gegenwärtig aufs lebhafteste von der Schulreformfrage bewegt. Handelt es sich doch um die allgemeine Kulturfrage, in welches Verhältnis haben die vom Altertum überkommenen Bildungsschätze zu den Errungenschaften des modernen Geistes beim Jugendunterricht zu treten. In den skandinavischen Reichen hat die moderne Geistesrichtung bereits einen bedeutenden Sieg davongetragen, in Ungarn ist die Regierung mit ihr im Bunde, in Frankreich erkämpfte sie sich gerade 1886 eine annähernde Gleichberechtigung, in Deutschland ist sie im Fortschreiten begriffen, in England beginnt sie Bresche zu legen in das dort noch am meisten unverändert erhaltene Lateinschulsystem.

In dem Kampfe um den Platz, den das Antike und das Moderne im Lehrplan einzunehmen hat, lassen sich drei groſse Parteien unterscheiden, die Humanisten, die Realisten, und die Mittelpartei, die wieder in Dualisten und Unitarier zerfällt. Selbstverständlich giebt es innerhalb dieser Parteien noch mehrfache Unterschiede sowie zwischen ihnen Übergänge.

Schon die Thatsache allein, daſs diese Parteien bestehn und jede von ihnen auf eine mehr oder weniger groſse Zahl warmer und begeisterter Anhänger aus dem Kreise erfahrener Schulmänner blicken kann, führt zu der Überzeugung, es müssen bei einer jeden von ihnen gute Gründe anzutreffen sein, auf die sie ihre Forderungen stützt. In der That handelt es sich hier nicht um das willkürliche Belieben der einzelnen, sondern um die Verfolgung von Richtungen, die sich mit innerer Notwendigkeit aus den drei Hauptfaktoren des Bildungsziels ergeben, dem Streben nach Verwirklichung des innerpädagogischen Ideals allgemeiner humaner Bildung, der Beachtung der besonderen Anforderungen des Lebens in der Gegenwart, und der politischen Einsicht in alles das Bindende und Bedingende der sozialen Verhältnisse. Bei den Humanisten überwiegt im Urteil — aber herrscht nicht etwa allein — jener erste Hauptfaktor, bei den Realisten der zweite, während Dualisten und Unitarier den dritten voranstellen.

Die innere Stärke der Humanisten — also abgesehn von dem *beati possidentes* — beruht auf dem Zauber, den alles Ideale auf das Gemüt ausübt, insbesondere auf das deutsche. Wie sollte der Deutsche das Bildungsideal Schillers und Wilhelm von Humboldts nicht lieben,

das in der Dreiheit des Guten Wahren und Schönen beschlossen liegt? Es hebt den Wert dieses Ideals auch nicht auf, wenn die Wirklichkeit des Schulbetriebs gar vielfach recht weit hinter demselben zurückgeblieben ist und man die Hülse statt des Kerns gereicht hat. Das liefse sich bessern. Aber es bleibt dem reinen Humanismus die Schwäche anhaften, dafs er eine unvermittelte Kluft zwischen der Schule und dem Leben der Gegenwart offen läfst. Die festere Zielnahme auf das den Schüler erwartende Leben giebt dem **Realismus** sein Recht und seine Kraft, indem er damit einer unabweisbaren Forderung aller praktisch thätigen Männer entgegenkommt. Er mufs jedoch beständig auf seiner Hut sein, dafs er nicht das Ideal über das Leben, die formal bildende Kraft der Lehrgegenstände über ihren stofflichen Inhalt versäume. Die **Dualisten** haben den Hinweis auf das historisch Gewordene für sich, auf das thatsächliche langüberkommene Nebeneinanderbestehn von Gymnasium und Realschule, und können pädagogisch mit gutem Fug geltend machen, dafs die hervorgehobenen Schwächen beider Systeme erträglich bleiben gegenüber den Vorzügen, die sie bestimmten Schichten der Bevölkerung für deren Bildungszwecke gewähren. Der wunde Punkt hierbei ist jedoch der, dafs die Entscheidung über die Wahl von Gymnasium oder Realschule zu früh getroffen werden mufs und dem Zufall dabei zu viel Spielraum gelassen wird. Hier setzen die **Unitarier** ein, die eine Vereinigung von Humanismus und Realismus auf derselben Anstalt erstreben. Doch liegt hier die Gefahr der Überlastung nahe oder bei Anwendung der Gabelung die einer Zerspaltung. Beides läfst sich jedoch vermeiden. Das erste, wenn man unter den verschiedenen Wissensobjekten von gleichartig formal bildender Kraft immer nur eins und zwar dasjenige als allgemeinen Unterrichtsgegenstand auswählt, welches die nähere Beziehung zum Leben hat, das andere, wenn man nur die, überhaupt erst auf den obersten Stufen in Betracht kommenden, Berufsfächer abzweigt, die allgemeinen Bildungsfächer aber als starken Stamm zusammenhält. Endlich bleibt gegen alle vorgeführten Richtungen noch der gewichtige Einwand übrig, dafs die Gymnasien und Realschulen an 80% solches Schüler mitführen, welche das Bildungsziel dieser Anstalten nicht erreichen. Hiergegen läfst sich nur Abhülfe schaffen, wenn Mittelschulen in genügender Anzahl errichtet und in eine organische Verbindung mit den gymnasialen Anstalten gebracht werden. Und darauf haben sich gerade in der letzten Zeit eifrige Reformbestrebungen gerichtet.

Die Litteratur über die Frage nach der besten Lehrverfassung ist auch im Berichtsjahr eine ziemlich umfangreiche. Die allgemeinen Gesichtspunkte für ihre Würdigung sind im Vorstehenden angegeben worden, auf die von einigen Verfassern in der Hitze des Gefechts gethanen Aussprüche übertreibender Art liegt kein Anlafs vor im einzelnen einzugehn.

Für das humanistische Gymnasium in seiner überkommenen Verfassung mit den beiden altklassischen Sprachen als Kern treten in eigens diesem Zweck dienenden Auslassungen in die Schranken F. Aly [1]) und O. Weifsenfels [2]). Beide verfechten mit der Beredsamkeit des Herzens das Ideal der klassischen Bildung. Die klassischen Sprachen mit ihrer Litteratur, recht behandelt, gewürdigt in ihrem Geistesgehalt und ihrer Formenschöne, sind ihnen ein Bildungsmittel ohne gleichen. Aber nach ihrer Ansicht mufs eine solche Bildung eine aristokratische bleiben, ein weit kleinerer Teil der Schüler als jetzt darf nur ihrer sich erfreuen. Aly erklärt: „Die humanistischen Gymnasien sind die Vorschulen der Universitäten, nichts mehr aber auch nichts weniger.“ Sie sollen weder die für das höhere geschäftliche Leben Bestimmten noch auch die künftigen Polytechniker unter ihre Schüler aufnehmen. Alle Berechtigungen vor dem Abschlufs des ganzen Kursus, einschliefslich des Erwerbs der Befähigung für den einjährigen Dienst haben fortzufallen. Das Gymnasium soll mithin lediglich diejenigen aufnehmen, für die schon bei ihrem Eintritt Universitätsstudien in bestimmte Aussicht genommen sind. Weifsenfels dringt nicht weniger stark auf eine Herabminderung im Besuch der Gymnasien, nimmt jedoch bei seinen Ausführungen die Begabung zum Ausgangspunkt. „Für das Gymnasium aber durch ihre Anlage bestimmt sind die Naturen einer dritten, höheren Klasse, welchen der Trieb innewohnt, in sich ein reines Bild des Lebens und menschlicher Eigentümlichkeit erstehen zu lassen“ (S. 643).

Verbinden wir hiermit einen anderen Ausspruch von Weifsenfels, wo er von der „mittleren Klasse“ des Schülermaterials, den „klugen praktischen Köpfen“ sagt: „dem bescheidenen Idealismus ihrer Anlage wird in den klassischen Werken der nationalen Litteratur eine passendere Nahrung geboten werden als in dem klassischen Altertum“, so tritt darin der Grundirrtum seiner ganzen Auffassung deutlich hervor, wonach eine vornehmere Begabung dazu gehören soll Sophokles zu verstehn als Goethe, Platos Dialoge als Schillers philosophische Abhandlungen, Ciceros Officien und Tusculanen als Lessings Laokoon und Dramaturgie.

Zur Ableitung des Überschusses solcher für das Gymnasium nicht tauglich erklärten Schüler empfiehlt Aly nur die höhere Bürgerschule, das Realgymnasium ist ihm ein Zwitter, Weifsenfels spricht allgemeiner nur von einer Schulgattung mittlerer Art. Bei wie wenigen Schülern — das mufs Aly entgegengehalten werden — kann oder mag nun aber der Vater schon vor dem Eintritt seines Sohnes in die Sexta über die Frage des künftigen Universitäts-

---

[1]) Die klassische Bildung in der Gegenwart. Beiblatt zur Magdeburger Zeitung No. 15-17.

[2]) Das Wesen unseres Gymnasiums. a. a. O.

studiums mit sich näher zu Rate gehn. Oder nun gar erst, wie denkt sich Weifsenfels vor dem Eintritt der Schüler in die Sexta die Auslese zwischen den „klugen praktischen Köpfen“ und den für „jene höhere Betrachtungsweise Befähigten“? In Wirklichkeit wird es doch dabei bleiben, dafs, solange wie es jetzt der Fall, der Kursus der höheren Bürgerschule von Anfang an sich scheidet von dem des Gymnasiums, die allermeisten unter den Vätern, die irgend die Mittel dazu haben, ihre Söhne lieber auf das Gymnasium schicken werden, um ihnen alle Wege für künftig offen zu halten. Und sie daran zu hindern gäbe es doch kein Mittel. Mit der von Aly und Weifsenfels vorgenommenen Ausscheidung Unberufener würde also ohne Organisationsveränderung nicht viel für eine Abnahme des Zudranges zu den Gymnasien zu erreichen sein.

In der sachlichen und würdigen Behandlungsweise sowohl als in dem Eintreten für die bestehende Gymnasialverfassung ist R. Pindter[1]) Aly und Weifsenfels an die Seite zu stellen.

Als Vertreter der vorhandenen Schulorganisation giebt sich Professor Lasson[2]) zu erkennen in einem in der Berliner philosophischen Gesellschaft gehaltenen Vortrage. Er erkennt das Realgymnasium in seiner Koordination neben dem Gymnasium als geschichtlich berechtigtes Produkt an, doch gehört dem Gymnasium seine entschiedene Zuneigung, indem er dafür hält, dafs zur Erziehung allseitiger Geistesbildung die Beschäftigung mit den antik-klassischen Sprachen und Litteraturen das wirksamste Mittel ist. Über die Bestimmung der höheren Schule erklärt er indessen „Die höhere Schule ist nicht Vorbereitungsanstalt zur Universität und zu spezifisch wissenschaftlichem Beruf. Ihre soziale und politische Bedeutung liegt darin, dafs sie ihre Zöglinge dazu ausrüstet, dem leitenden Stande in vorbildlicher Würdigkeit angehören zu können“.

Nur mit Redensarten mehr oder weniger geschmackvoller Art wirft — allerdings mit einer gewissen Leichtigkeit — gegen die Reformversuche um sich ein Artikel der „Grenzboten“[3]). „Der électeur général, dieser Allerweltsmann“, setze dem Griechischen Widerspruch entgegen, das „Parlieren fremder Sprachen“, nach dem man des „modernen Weltverkehrs“ halber strebe, mufs einmal wieder herhalten, zum Schlufs wird ein düsteres Zukunftsbild entrollt, allwo sich die Universitäten auflösen werden in Seminare, Laboratorien, Kliniken, Praktika, Museen u. s. w., und der orphische Satz hinzugefügt „Hinter dieser Zukunft ahnen wir schon eine andere“. Die Grenzboten ihrerseits sind darum jedoch nicht als Parteiorgan in Schulfragen zu betrachten, sie haben

[1]) Die Überbürdungsfrage. s. besonders S. 40 f.
[2]) ZHUWD. S. 411 f.
[3]) S. 165 f. Agitationen auf dem Gebiete der höheren Schulen.

späterhin wiederholt reformfreundlichen Darlegungen Raum gegeben, auf die seiner Zeit zurückzukommen sein wird.

Asmodi Redivivus[1]) will insofern eine Veränderung des Gymnasiallehrplans, als er sich für „möglichste Verlegung des Klassischen aus den unteren Klassen in die Mittel- und Oberklassen" ausspricht.

Auf realistischer Seite ist man damit mehrfach über das Ziel hinausgeschossen und hat der Sache geschadet, dafs man es unternahm die klassische Bildung für wertlos, ja wohl gar für schädlich auszugeben, während es sich doch füglich nur darum handeln durfte ihre monopolistischen Ansprüche zu bekämpfen, sie weder als die Bildung schlechtweg, noch als die für alle gleichmäfsig taugliche Bildung gelten zu lassen.

Die bekannten schon etwas früher erschienenen Bücher von Schmeding und von Frary leiden an diesem Fehler, Paulsen geht darin nicht soweit, er verlangt nur, dafs der im Leben infolge der Fortschritte der modernen Bildung sich unaufhaltsam vollziehenden Ablösung vom Altertum auch in der Schule entsprechend Rechnung getragen werde.

Ein im Berichtsjahr auf der Dortmunder Delegiertenversammlung des deutschen Realschulmännervereins gehaltener Vortrag von E. Mach[2]) über den relativen Bildungswert der philologischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer strebt nach Unbefangenheit in der Abwägung der Vorzüge beider. Der Redner, Professor der Physik in Prag, behauptet freilich von unserer heutigen Kultur „ihr Schwerpunkt liegt in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufklärung", und sie sei „doch allmählich eine ganz selbständige geworden", doch ist er darum kein Feind der alten Litteratur im allgemeinen, nur solle man nicht alles schön an ihr finden und sie nicht als alleiniges Muster hinstellen, auch sei die Spracherlernung zur Bekanntschaft mit ihr wohl für den Fachmann, aber darum noch nicht für den Schüler erforderlich. Soviel näher auch dem Vortragenden die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer liegen, so stellt er doch die Sätze auf: „Ich sehe in dem Streben nach diesem Resultat" — nämlich kleine Philologen, zugleich aber auch kleine Mathematiker, Physiker, Botaniker zu bilden, — „in welchem jeder für sein Fach allen andern gegenüber eine Ausnahmestellung wünscht, den Hauptfehler unserer Schuleinrichtung. Ich wäre zufrieden, wenn jeder Jüngling einige wenige mathematische oder naturwissenschaftliche Entdeckungen so zu sagen mit erlebt und in ihre weiteren Konsequenzen verfolgt hätte." (S. 22). Wie er des

[1]) Der Krebsschaden S. 72 f.

[2]) Der relative Bildungswert der philologischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer der höheren Schulen. Leipzig G. Freytag. Prag F. Tempsky. 29 S.

näheren die Behandlung eben dieser Gegenstände zur Förderung allgemein geistiger Bildungszwecke unternommen zu sehn wünscht, setzt er sachkundig auseinander. In den Oberklassen müsse allerdings das eine Vorbereitung auf den Beruf Erleichternde zu dem für die allgemeine Bildung Erforderlichen hinzutreten, weswegen dort eine gewisse Lernfreiheit nicht entbehrt werden könne.

Rücksichtlich des Verhältnisses der Realschule zum Gymnasium dreht sich der Hauptkampf um die Berechtigungen. Hierbei beschränken sich die einen auf die Forderung, das Studium der Medizin den Realschulabiturienten freizugeben. Du Bois-Reymond und Wiese vertreten diese Ansicht. Aus der Reihe der Verfasser schulpolitischer Schriften von 1886 gesellt sich ihnen bei Direktor Langhoff[1]), dessen ganze Darlegung sehr milde und vermittelnd gehalten ist.

Stärker ist die Partei geworden, welche die unbedingte Gleichberechtigung verlangt. Die Professoren von Bezold, Esmarch, Häckel, Puschmann, der ungarische Kultusminister Trefort, der Verein der deutschen Ingenieure steht zu ihr. Zur Begründung dieser Forderung wird folgendes gesagt. Die Realschule ist ihrer heutigen Organisation nach gerade so wie das Gymnasium eine Anstalt, die allgemeine höhere Bildung gewährt. Gleiches Schülermaterial vorausgesetzt ist sie imstande, gleichgute Leistungen hierin zu bieten. Soweit sie ein geringwertigeres Schülermaterial besitzt, liegt das an der ihr mangelnden Gleichberechtigung. Gestattet man einem Gymnasialabiturienten sich akademischen Studien zu widmen, für die er keine oder keine nennenswerte Vorbereitung auf der Schule empfangen hat, also ohne Kenntnis vom Englischen neuere Philologie zu studieren, mit einer geringfügigen Kenntnis der Chemie sich der Medizin und den Naturwissenschaften zu widmen, ohne Fertigkeit im Zeichnen das Polytechnikum zu besuchen, mit welchem Recht kann man da dem Realschulabiturienten zahlreiche akademische Hörsääle verschliefsen, weil er kein Griechisch und weniger Latein gelernt, während er es doch dafür in den neueren Sprachen, der Mathematik und Naturwissenschaft weiter als der Gymnasiast gebracht hat? Darf man dem Realschulabiturienten es nicht gerade so gut zutrauen, dafs er das, was ihm an Griechisch und Latein für sein Studium fehlt, nachzuholen wissen wird, wie man es dem Gymnasiasten zutraut, dafs er die ihm verbliebenen Lücken in den neueren Sprachen, in der Mathematik und Naturwissenschaft und im Zeichnen ausfüllen werde? Kann man nicht ebenso gut, wie man auf den Polytechniken Ausgleichungskurse für die von den Gymnasien gekommenen Studierenden eingerichtet hat, auf den Universitäten entsprechende für ehemalige Realschüler ins Leben rufen? Wollte man darauf bestehn, Ergänzungsprüfungen der Reifeprüfung hinzugefügt zu sehn, so müsse

---

[1]) Beitrag zur Klärung des Urteils über die höheren Schulen u. s. w. Progr. der Ober-Realschule zu Potsdam. 20 S. s. S. 13.

dem einen recht sein, was dem andern billig. Dann müfsten demnach auch die Gymnasialabiturienten, ehe sie z. B. das Polytechnikum besuchen dürfen, eine solche Ergänzungsprüfung bestehn. Besser aber schon sie unterbleibt auf beiden Seiten. Denn warum soll man den künftigen Gymnasialabiturienten weniger zutrauen, als den bisherigen? Man vertraue ihnen wie bisher, vertraue aber nicht minder den Zöglingen der anderen Art unserer höheren Schulen [1])!

Die thatsächlichen Erfolge des Jahres, auf welche die Realisten zu blicken haben, bestehn in folgendem. In Preufsen ist den Lehrern der Mathematik und Naturwissenschaften, sowie denen der neueren Sprachen, die ihre Vorbildung auf einem Realgymnasium genossen haben, die Anstellungsbefähigung an Gymnasien gewährt worden. Um den Abiturienten der ungarischen Realschulen, denen dort zu Lande alle Universitätsstudien offen stehn, wenn sie eine Nachprüfung im Latein ableisten, diese letztere zu ersparen, hat der Kultusminister Trefort [2]) beschlossen, an allen Realschulen Latein fakultativ einzuführen. In realistischem Sinne bewegt sich des Berner Erziehungsdirektors Gobat [3]), Entwurf zur Umgestaltung der Gymnasialverfassung, dessen Ausführung nach der schon erfolgten Zustimmung der beteiligten Stellen gesichert ist und eine Entlastung des Untergymnasiums von den alten Sprachen unter stärkerer Heranziehung der neueren bezweckt. In Frankreich hat sich unter dem damaligen Kultusminister R. Goblet eine Reorganisation des „enseignement secondaire spécial“ auf der Grundlage eines sechsjährigen Kursus mit zwei neueren fremden Sprachen vollzogen, wonach den Bacheliers dieser Schulen eine stattliche Reihe von Berechtigungen seitens der verschiedenen Fachminister gewährt worden ist [4]). Angesichts dieser Errungenschaften des realistischen Prinzips in Frankreich mag man um so schmerzlicher in vielen Kreisen Elsafs-Lothringens den Verlust der Realgymnasien empfinden. Von Gebweiler ist ein Gesuch um Wiederherstellung des Realgymnasiums dem Gemeinderat überreicht worden. Von einigen Realschulen niederer Ordnung abgesehn, haben sich realistische Einrichtungen im Reichslande nur in Form von Realgymnasialabteilungen in Anlehnung an die Lyceen und Gymnasien zu Strafsburg, Metz, Colmar [5]) und Hagenau erhalten.

Eine Zusammenziehung innerhalb der verschiedenen Arten von Realanstalten macht sich insofern bemerkbar, als die Gewerbe- oder

---

1) Vgl. hierzu: Das bayerische Schulwesen und der bayerische Landtag. Würzburg A. Stuber. 32 S.

2) PA. S. 686 f.

3) PA. S. 700 f. Vgl. Sieben Thesen zu dem Dr. Gobatschen Programm u. s. w. Bern P. Hallers Buchdruckerei. 14 S.

4) RIE. II. Abt. S. 265 f. 275, 353 f.

5) Progr. der Anstalt.

Ober-Realschule in ihrem bisherigen Bestande bedroht erscheint, zumal da nunmehr ihren Abiturienten auch das Staatsbaufach verschlossen worden ist. In Magdeburg ist es im Werke nach dem Altonaer Muster die Oberrealschule mit einem Realgymnasium zu verbinden[1]). In Zürich macht sich der Wunsch nach Gründung eines eigenen kantonalen Realgymnasiums neben Gymnasium und Industrieschule geltend[2]). Einen ganz ausführlichen Lehrplan eines Realgymnasiums hat das Osnabrücker veröffentlicht[3]).

In der letzten Zeit zeigt die Zahl derer ein starkes Wachstum, welche in der Schaffung der Einheitsschule die beste Lösung der bestehenden Mifsverhältnisse erblicken.

Unter dem Namen der Einheitsschule wird jedoch keineswegs von allen das gleiche verstanden. Es lassen sich zunächst hierbei zwei Auffassungen deutlich von einander unterscheiden. Die einen wollen nur das humanistische Gymnasium beibehalten, dieses aber reicher mit realistischem Lehrstoff ausstatten. Die anderen treten ein für eine Verzweigung der Bildungswege von einer der mittleren oder oberen Klassen an.

Die Pläne von Eduard von Hartmann und von E. Laas[4]) lagen auf jener Seite. Aus dem Berichtsjahr schliefst sich ihnen als beachtenswerteste Kundgebung der Vorschlag derer an, welche die Begründung eines „Deutschen Einheits-Schulvereins“ in die Hand genommen haben. Auf der konstituierenden Versammlung zu Hannover[5]) wurden folgende von F. Hornemann aufgestellten Sätze der Verhandlung zu Gruude gelegt: 1. Eine besonnene Schulreform darf nicht plötzlich eine Neuordnung des öffentlichen Unterrichts auf ganz anderer Grundlage erstreben, sondern mufs die bestehenden Einrichtungen durch allmähliche Umbildung mit den Forderungen der Gegenwart in Einklang zu bringen suchen. 2. Das Schulwesen bedarf vor allem der Vereinfachung. Sowohl die Gelehrtenschulen als die Schulen für den mittleren Bürgerstand müssen in je eine Schule vereinigt werden (höhere und mittlere Einheitsschule). 3. Weder das Gymnasium noch das Realgymnasium genügen den Anforderungen der Gegenwart völlig. Das Gymnasium ist durch teilweise Annäherung an das Realgymnasium so umzugestalten, dafs es wieder als wirklich allgemeine Vorbereitungsanstalt für alle Zweige gelehrter Fachbildung betrachtet werden kann.

---

1) ZHUWD. S. 413.

2) J. Brunner, Über d. Reorganisation des zürcherischen Schulwesens. Zürich Meyer u. Zeller 1885. 79 S.

3) Lehrplan für das Realgymnasium zu Osnabrück. Progr. der Anstalt. Erste Hälfte 1885. 16 S., Zweite Hälfte 1886. 34 S.

4) P. Otte, Die höhere Einheitsschule, ein Rückblick u. s. w. Progr. des Realgymnasiums zu Potsdam. 16 S.

5) PA. 1887 S. 24 f.

Dabei ist das Griechische in der gegenwärtigen Ausdehnung im ganzen zu erhalten, das Lateinische soweit nötig zu beschränken. These 1 wurde mit grofser Mehrheit angenommen. An Stelle von These 2 wurde über einen Antrag Steinmeyer abgestimmt, der die Fragen enthielt: 1. wer für eine volle höhere Einheitsschule (von VI—I) sei, und 2. wer für eine Einheitsschule bis U II sei, von welcher Klasse ab dann eine Gabelung einzutreten habe. 27 der Anwesenden enthielten sich der Abstimmung, 19 stimmten für Frage 2 und nur 24, also wenig über ein Drittel der ganzen Versammlung, für Frage 1. Auch auf die Abstimmung über These 3 wurde verzichtet. Ein Teil der Erschienenen vereinigte sich am nächsten Morgen zum Deutschen Einheitsschulverein, als dessen obersten Zweck § 1 a der Satzungen angiebt: „Der Zweck des Vereins ist, für die innere Berechtigung einer Gymnasium und Realgymnasium verschmelzenden höheren Einheitsschule mit Beibehaltung des Griechischen für alle Schüler einzutreten und auf die Herbeiführung einer solchen hinzuwirken.“ In den Vorstand wurden gewählt die Herren: Prof. Dr. Körting-Münster, Landesgeologe Prof. Dr. Berendt-Berlin, Gymnasialdirektor Prof. Dr. Capelle-Hannover, Realgymnasialdirektor Dr. Steinmeyer-Aschersleben als Vorsitzende, Gymnasiallehrer Hornemann-Hannover und Oberlehrer Dr. Vollbrecht-Ratzeburg als Schriftführer. Direktor Steinmeyer[1]) hat in einer eigenen Schrift einen den Grundsätzen des Vereins entsprechenden Lehrplan aufgestellt. Schon nach der Zahl der hier angesetzten obligatorischen Lehrstunden zu schliefsen, die für I—III, Singen und Turnen abgerechnet, 33 in der Woche beträgt, dürfte jedoch dieser Verschmelzungsversuch das Schicksal seiner vielen Vorgänger von derselben Art seit etwa hundertundfunfzig Jahren teilen, und an Überladung scheitern.

Von älteren Einheitsschulplänen mit Gabelung kommen in Betracht die der Direktoren Reisacker und Fritsche[2]).

Bei allen diesen Plänen handelte es sich jedoch nur um eine Vereinigung von Gymnasium und Realschule, um den Vorteil der Schüler, welche den ganzen Kursus dieser Anstalten durchmachen. Das sind aber etwa nur 20 % aller Schüler derselben. Nur diese erhielten nach jenen Plänen eine ihren späteren Lebenszielen angemessene Vorbildung von verhältnismäfsiger Abgeschlossenheit und hätten von der Verschmelzung der Anstalten den weiteren Vorteil, dafs die schlimme Frage nach der Wahl des Bildungsweges entweder garnicht mehr in Betracht käme, oder wenigstens bis zu einem späteren Lebensalter der Knaben auf sich beruhen könnte. Doch blieb auch selbst für diese 20 % der schwerwiegende Übelstand, dafs alle die aus kleineren Städten stammenden, wo keine gymnasiale Anstalt vorhanden ist, zu früh das

[1]) Halbbildung u. Gymnasium. Grünberg i. Schl. F. Weifs Nachf. (Hugo Söderström). 37 S.

[2]) P. Otte, die höhere Einheitsschule S. 7 f.

Elternhaus verlassen müssen. Garnicht besser als zuvor war aber damit für die nahezu 80 % der Zöglinge höherer Schulen gesorgt, die nur die unteren und mittleren Klassen besuchen. Sie erhalten nach wie vor keinen ausreichenden Abschlufs ihrer Schulbildung, auch in U II nicht, und stellen damit alljährlich weiter massenhaft Rekruten zu der gefährlichen Klasse der Halbgebildeten, nachdem sie zuvor eine Last für die Anstalten gewesen sind, deren ganze Einrichtung auf weiter hinausliegende Ziele berechnet ist.

Als nächstliegender Gedanke für die Abhülfe bot sich der einer Gründung von ausreichend vielen Mittelschulen (höheren Bürgerschulen) dar.

Hierbei wurde anfangs jedoch ein Punkt nicht genügend beachtet, der eine Lebensfrage für das Gedeihen der Mittelschule enthält. Man nahm nicht Bedacht darauf die Einrichtung so zu treffen, dafs die Schüler der Mittelschule, welche deren Lehrgang bis ans Ende durchgemacht, nunmehr in die O II einer gymnasialen Lehranstalt übergehn konnten. Wurde hierfür aber nicht gesorgt, so mufsten, von einigen grofsen Städten abgesehn, die Mittelschulen da wo zugleich gymnasiale Anstalten vorhanden leer bleiben. Innerhalb der Schichten unserer Bevölkerung, welche ihren Söhnen eine über den Volksschulunterricht hinausgehende Schulbildung gewähren wollen, giebt es keine derartige Scheidung, dafs ein gröfserer Teil von Vätern für seine Söhne von vorne herein nur eine Mittelschulbildung in Aussicht nähme. Die meisten wollen ihren Söhnen, wenn diese der Elementarstufe entwachsen sind, den Zugang zu den Gymnasial- und etwaigen späteren Universitätsstudien nicht verschliefsen und schicken sie daher, soweit sie die Wahl haben, lieber gleich auf das Gymnasium oder Realgymnasium.

Aus der Erwägung nun, dafs Mittelschulen sich als unentbehrlich erwiesen hatten, für die Gymnasien nicht minder als um ihrer selbst willen, auf ein allgemeines Gedeihen aber andrerseits nur rechnen können, wenn ihren Abiturienten ein unmittelbarer Übergang auf die Gymnasien möglich gemacht wird, entstand die Aufgabe, den Lehrgang auf den sechsklassigen Mittelschulen und den in den sechs unteren Klassen der Gymnasien und Realgymnasien in Übereinstimmung zu bringen. Es ist aus dem Bereich der Organisationsfragen die bedeutsamste Errungenschaft des Jahres 1886, dafs die unternommenen Lösungsversuche die Überzeugnng von der Lösbarkeit der Aufgabe in weiten Kreisen heimisch gemacht haben.

Die grundlegende Vorarbeit hierzu hatte der verstorbene Direktor Ostendorf gethan mit seinem der Falkschen Oktoberkonferenz vorgelegten Plan [1]). Die fühlbarsten Mängel desselben bestanden darin, dafs der einheitliche Unterbau schon nach der O III aufhörte, und dafs die U II mehrfach Halbes, angefangenes Latein Griechisch oder Englisch

---

[1]) P. Otte, Einheitsschule S. 9 f.

u. a. m., den hier von der Anstalt Scheidenden mit auf den Weg gab. Einen radikalen Zug trug der Plan insofern an sich, als er das Latein aus den drei untersten Klassen verbannte und durch Französisch ersetzte. Im Oberbau richtete er eine Trifurkation in absoluter Form, also ohne gemeinsamen Stammunterricht, ein.

Die hier verbliebenen Bedenken zu beseitigen sind verschiedene neue Versuche gemacht worden.

Auf der Versammlung des Liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens zu Bochum 1885 empfahl Direktor Krumme eine Organisation mit sechsjährigem gemeinsamem Unterkursus und einer Gabelung des Oberkursus in eine sprachliche und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Linie. Im Unterkursus sollten nur zwei fremde Sprachen zulässig sein. Der Fortschritt des Gedankens liegt in der Herstellung der Einheit bis zur UII einschliefslich [1]). Ein ausgearbeiteter Stundenplan war dem Vorschlag nicht beigegeben. Diesen bieten C. Nohl[2]) und P. Otte[3]). Nohl fafst die Reformfrage am durchgreifendsten an und versucht den Aufbau eines zusammenhängenden Systems des gesamten Schulwesens. Ottes Verdienst ist das Eintreten für die Erhaltung eines möglichst umfassenden einheitlichen Stammunterrichts auf der Oberstufe. Otte besitzt den Sinn für das Gesetz des historischen Werdens, Nohl konstruiert rationalistisch frei. Einen Rückschritt thun beide insofern, als bei ihnen beiden eine mehrfache Trennung schon nach den ersten drei Jahren erfolgt, auch vereinigen sie in denselben Lehrstunden Schüler, die in dem betreffenden Gegenstand teils in gröfserer teils in kleinerer Stundenzahl Unterricht erhalten. Eine alle Seiten der Frage, die pädagogische wie die soziale, erschöpfende Behandlung hat die Aufgabe in der Arbeit der Berliner Schulkommission des Vereins deutscher Ingenieure gefunden[4]). Die von ihr beschlossenen Aufstellungen haben die Zustimmung der 27. Hauptversammlung des Vereins erhalten und sich aufserdem lebhaften Beifall auf der Dortmunder Delegiertenversammlung des Deutschen Realschulmänner-Vereins erworben. Die These IV lautet:

> Für die Zukunft ist eine einheitliche Gestaltung des höheren Schulwesens in der Weise zu erstreben, dafs dem 3 bis 4 Jahre umfassenden Unterricht in der Vorschule zu-

---

[1]) Vgl. Rektor Hempfing, Die grofse Zahl der Abiturienten u. s. w. Progr. des Realprogymnasiums zu Marburg S. 20 f. und Direktor Buchenau, Die höheren Knabenschulen S. 22 f., die beide wie Ostendorf mit dem Französischen beginnen wollen und wie er für Trifurkation sind, jedoch erst von OII an.

[2]) Pädagogik I. Teil.

[3]) P. Otte, das Gesamtgymnasium. Berlin und Neuwied L. Heuser. 52 S. und Pläne.

[4]) PA. S. 433 f.

nächst ein auf 6 Jahre berechneter Lehrgang folgt; derselbe enthält aufser Deutsch, Religion, Zeichnen, Rechnen und Geometrie, Geschichte und Geographie: — in den ersten drei Jahren eine neuere fremde Sprache (Englisch oder Französisch) und Naturbeschreibung (als vom einzelnen ausgehenden Anschauungsunterricht) — dazu in den letzten drei Jahren die zweite neuere Sprache (je nach Umständen auch Latein) sowie Naturwissenschaften und Mathematik. Die Absolvierung dieses Lehrgangs giebt die Berechtigung zum einjährigen Dienste. Diesem sechsjährigen Lehrgange folgt ein solcher von drei Jahren in zwei Abteilungen mit einigen gemeinsamen Unterrichtsfächern, von welchen die eine auf Grundlage der alten Sprachen, die andere auf Grundlage der neueren Sprachen, Naturwissenschaften, Mathematik und Zeichnen die Vorbildung für die verschiedenen Hochschulstudien gewährt. Der Übergang von der einen zur anderen Abteilung ist zu ermöglichen, ebenso der Zutritt von einer Abteilung zu einem Hochschulstudium, zu welchem diese Abteilung nicht die besonders geeignete Vorbildung gewährte.

Diese Vorschläge leiden indessen doch noch an einigen Fehlern. Man kann füglich nicht beide alten Sprachen zusammen erst in O II beginnen, was in der altsprachlichen Abteilung geschehn müfste, soweit Latein nicht schon im Unterbau getrieben worden ist. Die Scheidung im Oberbau zwischen alten Sprachen einerseits, und neueren Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Zeichnen andererseits, entspricht nicht der Art, wie sich die Ansprüche der künftigen Berufsfächer zu einander verhalten. Für Theologen und Altphilologen auf der einen und für Techniker und Geschäftsleute auf der anderen Seite wäre damit zur Not gesorgt, wiewohl beiden ein gemeinsamer Unterricht in Latein, Französisch, Mathematik und Physik besser thun würde. Wo bleiben aber die Juristen und Ärzte? Sie säfsen damit zwischen zwei Stühlen. Der Jurist bedarf der neueren Sprachen nicht weniger als des Latein, der Arzt zudem noch der Mathematik und Naturwissenschaft.

Womit sind diese Fehler zu verbessern? Zur Erlernung des Latein mufs von der untersten Klasse des Unterbaus an Gelegenheit gegeben werden und zweitens mufs der gemeinsame Stammunterricht des Oberbaus einen stärkeren Umfang erhalten. So gelangt man unter möglichst behutsamer Schonung des Bestehenden zu folgendem Lehrplan für die Einheitsschule.

		Mittelschule						Oberschule			
		VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Sa.
Pflichtfächer.	Christliche Religionslehre	3	2	2	2	2	2	1*)	1	1	16
	Deutsch	4	4	4	3	3	3	3+1**)	3+1	3+1	30+3
	Latein	8	8	8	4	4	4	6	6	6	54
	oder										
	Englisch	8	8	8	4	4	4				36
	Französisch				8	8	8	3	3	3	33
	Geschichte und Geographie	3	3	4	3	3	3	2	2	2	25
	Rechnen und Mathematik	4	5	5	5	5	5	4	4	4	41
	Naturbeschreibung	2	3	3	3						11
	Physik					3	3	3	3	3	15
	Schreiben	3	3	2							8
	Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
	Sa.:	29	30	30	30	30	30	25	25	25	
Freiwahlfächer.	Griechisch							9	9	9	27
	Englisch							5	5	5	15
	Chemie							2	2	2	6

*) Die Griechen haben statt dessen, soweit thunlich, 1 St. NT., eingerechnet auf die 9 St. Griechisch.

**) (+1) = 1 St. Griechische Litteratur für Nichtgriechen.

Hat Religion auf der Oberschule 3 St. weniger als bisher, so läfst sich das durch Überlassung der Kirchengeschichte an die „Geschichte“ und der geistlichen Dichtung an das „Deutsche“ ausgleichen.

Die Stundenzahl im Deutschen für die Mittelschule entspricht dem jetzigen Ausmafs auf der höheren Bürgerschule, und für die Oberschule demjenigen des Realgymnasiums.

Latein behält soviel Stunden als es auf den Realgymnasien hat, doch setzt es unten etwas kräftiger ein. Latein besitzt auf den Gymnasien Österreichs 50, auf denen der Schweiz durchschnittlich ebensoviel, in Ungarn 48, ebensoviel in Schweden, in Dänemark 44, in Holland 40, in Frankreich 39 $1/2$ Stunden [1]).

Englisch und Französisch zusammen haben in der Mittelschule

[1]) Siebenzehntes und achtzehntes Jahresheft des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer. Aarau H. R. Sauerländer. 1885, 1886.

60 St., in der höheren Bürgerschule jetzt 53 St. Englisch und Französisch haben ihr Stärkeverhältnis gewechselt, weil mit Englisch in VI angefangen werden mufs, da nur dieses und nicht das für alle verbindliche Französisch mit dem Latein zur Wahl gestellt werden kann. Französisch hat in der Mittel- und Oberschule zusammen nur 1 St. weniger als jetzt auf dem Realgymnasium. Englisch kommt allerdings auf der Oberschule, wo es deren Schüler erst zu lernen anfangen, da sie auf der Unterschule Latein statt Englisch getrieben, mit nur 15 St. gegen 20 auf dem Realgymnasium zu stehn, dafür hat es aber auch in den 3 obersten Klassen je 5 statt 3 St.

Auf Geschichte und Geographie wird dieselbe Zeit verwandt, wie bisher auf den Gymnasien, nur dafs in den obersten drei Klassen die für die alte Geschichte bestimmte dritte Stunde mit dem Latein verbunden ist.

Rechnen und Mathematik erhalten 7 St. mehr als auf dem Gymnasium, 3 weniger als auf dem Realgymnasium.

Naturbeschreibung und Physik zusammen gewinnen 2 St. über die ihnen auf dem Realgymnasium zustehenden. Dazu treten in gleicher Ansetzung wie auf dem Realgymnasium, jedoch als Freiwahlfach, 6 St. Chemie.

Schreiben kommt zu stehn wie auf der höheren Bürgerschule, Zeichnen wie auf dem Realgymnasium.

Griechisch — last not least — Freiwahlfach der Oberschule, verfügt mit seinen 27 St. über 8 St. mehr in den drei obersten Klassen als jetzt im Gymnasium und erhält damit eine Entschädigung für den Gesamtausfall von 13 St. In Österreich fallen dem Griechischen zu 28 St., in Schweden 24—26, in Dänemark 22, in Norwegen 21, in Frankreich $20\frac{1}{2}$, in Ungarn 19 St.[1])

Die Gesamtzahl der wissenschaftlichen Wochenstunden, die Freiwahlfächer Griechisch einerseits, Englisch und Chemie andrerseits miteingerechnet, übersteigt in keiner Klasse die Zahl von 30 Lehrstunden. Überdies bleibt die Teilnahme an den Freiwahlfächern ganz freigestellt — worauf die gewählte Bezeichnung zielen soll — es wird nicht etwa eine Auswahl unter ihnen gefordert wie auf der Mittelschule zwischen Latein und Englisch.

Wird eine solche Verfassung für unsere höhere deutsche Schule angenommen, so werden damit die fühlbarsten unter den jetzt bestehenden Übelständen gehoben. Die Knaben, auch aus den kleinen Städten, bleiben bis zum sechzehnten Lebensjahre im Elternhause, denn nun können auch kleinere Städte ohne Furcht vor leeren Bänken die ihnen gemäfsen Mittelschulen errichten, da jeder Abiturient derselben, der am Latein teilgenommen, nun unmittelbar in die O II der

[1]) s. S. 75 Anm.

Oberschule übergehn kann. So fällt der bedenkliche Zwang fort, vorzeitig über die Wahl der Bildungsanstalt Entscheidung treffen zu müssen. Nur über die Frage, ob Latein oder Englisch, ist fernerhin noch gleich beim Eintritt in die VI ein Entschlufs zu fassen. Zur Ermöglichung des etwaigen späteren Übergangs zwischen der englischen und der lateinischen Linie sind je nach dem örtlichen Bedarf lateinische und englische Beiklassen in Aussicht zu nehmen. Gleichviel aber was gewählt wird, mit jeder von beiden Sprachen wird durch das Reifezeugnis der Mittelschule die Berechtigung zum einjährigen Dienst erworben. Aber andrerseits auch nur noch allein durch dieses Reifezeugnis. Der schärfere Einschnitt nach dem Austritt aus der Mittelschule fordert in heilsamer Weise zu einem ernsteren Besinnen auf, ob der Übergang auf die Oberschule ratsam sei oder nicht, und wirkt somit der Übervölkerung der Oberklassen und der Hochschulen günstig entgegen. Die drei Oberklassen bilden hinfort ein verhältnismäfsig geschlossenes Ganzes höherer Ordnung für sich und können damit für sich allein unter einen besonderen Direktor gestellt werden, so dafs derselbe das Ganze wieder vollkommner als jetzt zu übersehn und innerlich zu durchdringen vermag. Dabei bleibt jedoch die Möglichkeit nicht ausgeschlossen, je nach Umständen auch Mittelschule und Vorschule mit der Oberschule unter demselben Dach zu vereinigen. Pädagogisch-didaktisch weist die vorgeschlagene Lehrverfassung den erheblichen Vorzug auf, dafs sie ein viel allmählicheres Aufsteigen im Stufengang der Spracherlernung gestattet. Je eine Sprache hat immer auf einer bestimmten Stufe den Vorrang vor den andern. Die Freigebung von Fächern auf der Oberschule befördert den Lerntrieb: Man kann wählen je nach Mafsgabe des künftigen Berufes und der eigenen Neigung; es braucht auch nicht einmal gerade eins von den Freiwahlfächern der Schule zu sein, es kann die Kunst, die Musik, körperliche Ausbildung, oder was sonst an deren Stelle treten [1]).

Der zuletzt behandelte Entwurf einer neuen Lehrverfassung gehört mit den weiteren Ausführungen dazu in dieser Gestalt dem Berichterstatter an, doch berührt letzterer sich in dem zu Grunde liegenden Gedankengang mit noch vielmehr anderen, als schon oben betreffenden Orts genannt worden sind.

Auf der Generalversammlung des Liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens zu M.-Gladbach 1886 [2]), wo über die Berufswahl verhandelt wurde, stellten sich der Referent Realgymnasiallehrer W. Beumer-Witten und der Korreferent Generalsekretär Buek-Düsseldorf beide auf den Standpunkt der Einheitsschule nach

---

[1]) Vgl. C. Rethwisch, Über die österr. Gymnasialverfassung. Ein Beitrag zur Reform der deutschen Gymnasien. ZGW. 1885 S. 657 - 676.

[2]) Die Berufswahl. Schriften des Lib. Schulvereins Rheinlands u. Westfalens No. 13. Bonn E. Straufs, 40 S.

dem Krummeschen Grundgedanken. Hierbei hob ersterer besonders die pädagogische Seite hervor, während der andere die soziale betonte und namentlich auf den falschen Ehrgeiz hinwies, der immer höher hinaus mit den Kindern wolle und damit auch die natürliche Gliederung der Schulorganisation beeinträchtige. Auf eine auch die Volksschule umfassende Einheit in dem Zusammenhang der Schulgattungen verschiedener Ordnung und ihrer Lehrer dringt Professor Dr. Pfalz[1]) in einem im Verein der Leipziger Lehrer gehaltenen Vortrage und verbildlicht den aus dem Mangel solcher Einheitlichkeit erwachsenen Schaden mit dem Ausspruch: „Es giebt jetzt eine neue Generation fahrender Schüler“ (S. 17).

Die beiden Hochschullehrer, von Bezold-Berlin[2]) und Puschmann-Wien[3]), welche wir oben als Verteidiger der vollständigen Gleichberechtigung der Realgymnasien mit den Gymnasien kennen gelernt haben, fassen als späteres Ziel die Errichtung der Einheitsschule ins Auge. Bei beiden ist hierbei der Gesichtspunkt vorwaltend, welchen Wert dieselbe für die glückliche Entfaltung der Individualität vermöge der Gewährung von Lernfreiheit besitzt.

Ein Meinungsaustausch hat sich darüber erhoben, ob das Reifezeugnis der Mittelschule die Berechtigung zum ein- oder nur zum zweijährigen Dienst gewähren soll. Es ist nicht abzusehn, wieso man bürgerlicherseits auf die Erhöhung der Dienstzeit zu dringen einen Anlafs haben sollte. Wohl aber liegt ein Grund zu dem Wunsche vor, dafs die Einjährigen mit dem Reifezeugnis der Mittelschule mit dem Befähigungszeugnis zum Reserve-Unteroffizier entlassen werden, das Befähigungszeugnis zum Reserve-Offizier dagegen den Einjährigen mit dem Reifezeugnis von einer gymnasialen Lehranstalt vorbehalten bleibe. Es ist nur billig, dafs der Reserve-Offizier an allgemeiner Bildung nicht hinter dem Berufs-Offizier zurücksteht. Es ist zugleich aber auch wünschenswert, dafs, entgegen dem jetzigen willkürlicheren Verfahren, bei tadelloser Führung ein Anspruch auf Zulassung zur Offiziersprüfung von den Einjährigen erworben wird.

Die Prüfungen haben teils einen inneren pädagogischen Zweck, teils dienen sie dazu, bestimmte Berechtigungen zu erwerben. Diese Doppelseitigkeit macht sich in den für sie bestehenden Einrichtungen geltend und führt mehrfach zu einem Widerstreit. In dem Mafse als das Berechtigungswesen zugenommen hat sind die Bestimmungen über die Prüfungen mehr ins einzelne gegangen und zu allgemeiner gleicher Anwendung gelangt. Gegenüber der dadurch genährten Neigung zum Abfragen von Einzelheiten verlangt das pädagogische Interesse ein Fest-

---

[1]) Bericht des Vereins Leipziger Lehrer auf die Jahre 1884 und 1885. Leipzig M. Hesse S. 1—18.

[2]) Schreiben an Esmarch. PA. S. 473 f.

[3]) Giebt das Gymnasium noch die geeignete Vorbildung für alle Studien? PA. S. 611 f.

halten an der Erforschung des Standes der geistigen Ausbildung. Das Können mufs mehr gelten als das Kennen. Falsch gehandhabt schafft eine Prüfung Überbürdung und verführt zur Täuschung, richtig behandelt giebt sie dem Geist klarere Zielpunkte, stärkt den Fleifs, erprobt die Charakterfestigkeit. In diesem Sinne schliefst der österreichische Reichsratsabgeordnete Freiherr von Pirquet[1]) seine weithin bekannt gewordene parlamentarische Rede über die Schulreform mit einer Erörterung der Abgangs-Prüfung. Das Geschäftsverfahren bei der Reifeprüfung in Preufsen hat in einem Punkte eine bezeichnende Kritik gefunden. Das neue oldenburgische Reglement für die Reifeprüfungen hält sich nämlich hierin fast ganz an das preufsische, weicht jedoch darin von seinem Muster ab, dafs die Entscheidung über das Prädikat unter den schriftlichen Arbeiten nicht in die Hand des Regierungskommissars gelegt ist, sondern der ganzen Prüfungskommission zusteht, was in Preufsen jetzt nur noch bei der Feststellung der Prädikate für die Leistungen in der mündlichen Prüfung der Fall ist[2]).

Übereinstimmend mit den Prüfungen haben auch die Schulfeierlichkeiten die zwiefache Aufgabe, Zeugnis abzulegen von dem Geist der Schule und zugleich erzieherisch zu wirken. Kommt jedoch bei jenen mehr geschäftlichen Veranstaltungen des Schullebens vorzugsweise das Erkenntnisvermögen zur Geltung, so sollen diese, Kunstwerken gleich, das ganze Gemüt gewinnen. Die ganze Feier mufs ein Kunstwerk sein, das ist das Ideal. Und zwar gilt dies von der schlichten Wochenandacht nicht minder als von einem glänzenden Erinnerungsfest.

Ein Muster ihrer Gattung bieten F. G. Kiefslings Joachimsthalsche Schulreden[3]). Eine sittlich-religiös gefestigte, milde, idealgerichtete Persönlichkeit sprach hier zu den Schülern, von der Sammlung auf das unmittelbar Vorliegende lenkte sich der Gedanke hinauf zu einem Allgemeineren verwandter Art, die Empfindung des Augenblicks fand den rechten Ausdruck, und Geist und Gemüt der Hörer empfingen eine Bereicherung von bleibendem Wert. In der unbestechlichen Festigkeit seines inneren Wesens, der Gemütswärme, dem bildungsfreudigen Sinn kommt K. Leimbach[4]) in seinen Schulreden Kiefsling gleich, doch ist die Form mehr kraftvoll-eindringlich als fein und leicht wie bei diesem. Vilmars[5]) Schulreden sind für die Erschliefsung der auf seine Zeit so einflufsreich gewesenen Persönlichkeit ihres Urhebers noch heute von Wert, versteigen sich aber zu sehr ins Akademische und Politische, um in der Schule nachahmungswürdig zu erscheinen[6]).

---

[1]) PA. S. 463 f.
[2]) Progr. d. städt. Oberrealschule zu Oldenburg S. 4.
[3]) s. oben S. 54.
[4]) s. oben S. 55.
[5]) s. oben S. 53.
[6]) Vgl. zur Schulredenlitteratur: Direktor A. Kolbe, Was haben wir an Bugenhagen? Progr. des Bugenhagenschen Gymnas. zu Treptow a. R.

Eine kleine Sammlung von patriotischen Dichtungen E. Walthers[1]) möchte dazu beitragen der Feier unserer vaterländischen Erinnerungstage die rechte Poesie zu leihen; an Gefühl fehlt es dem Verfasser nicht, doch gelingt es ihm nicht immer eine reine Form und den für die Schule passenden Ton zu finden.

Über die Jubelfeier des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums und des Göttinger Gymnasiums wird auf Grund des ausführlicheren Berichtes ihrer Direktoren das nächste Mal zu sprechen sein. An dieser Stelle sei nur auf das Gymnasium in Marienburg und das Realgymnasium in Nordhausen näher hingewiesen, deren Jubelfeier der Schilderung zufolge einen vortrefflichen Verlauf genommen hat. Beiden Anstalten ist es ganz ersichtlich gelungen sich Musen und Grazien hold zu stimmen[2]).

Ein Durchbruch des Neuen zeigt sich in der Beglückwünschung, welche die Direktoren und Lehrer der Gymnasien zu Berlin und Charlottenburg an Geheimerat Bonitz zur Feier seines funfzigjährigen Amtsjubiläums gerichtet haben. Die Ausfertigung ist in deutscher Sprache gehalten. Wieviel wahrer und wärmer spricht doch unser Gefühl in der schlichten Ausdrucksweise unseres Deutsch als in den rhetorischen Superlativen des fremden Idioms!

Was eine Anstalt ihren Zöglingen gewesen, läfst sich besonders gut aus späteren Urteilen ihrer alten Schüler erkennen, nicht zum wenigsten aus solchen in humoristischer Form. Eine ergötzliche Lektüre, bei der man lehrreiche Blicke in die dargestellten Zustände thut, bieten eine poetische Erzählung aus einer der ehemaligen Klosterschulen, einem der jetzigen niederen Seminare Württembergs, von H. Bauer[3]) und Bilder in Versen aus dem preufsischen Kadettenleben von E. von Enzberg[4]).

---

[1]) Aus Deutschlands Ehrentagen. Leipzig Siegismund u. Volkening 32 S.

[2]) s. das Progr. von Marienburg und die Beilage zum Progr. von Nordhausen.

[3]) Stuttgart R. Lutz. IV 143 S.

[4]) dsgl. VI 138 S.



IV.

Deutsch

und

Philosophische Propädeutik

R. Jonas.

Einleitung.

„Kaum ein Unterricht hat seit einem Menschenalter die pädagogische Welt so lebhaft beschäftigt als der deutsche; eine reiche Litteratur giebt deutliche Kunde sowohl von dem gewissenhaften Fleifse, mit welchem man seine Methode untersucht hat, als leider auch von der Unsicherheit, welche auf diesem Gebiete herrscht und noch nicht völlig beseitigt ist.“ Diese Worte Schraders, (Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 440) welche zuerst im Jahre 1868 geschrieben sind, haben in gewissem Sinne auch jetzt noch volle Geltung, wenngleich nicht geleugnet werden darf, dafs neuerdings mancher Weg mit Glück betreten und bei nimmer ermüdendem Streben so manche Fortschritte gemacht sind. Aber immerhin sind sicherlich die auch neuerdings wiederholten Klagen leider nicht ungerechtfertigt. Laas (der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten, 2. Aufl. besorgt von J. Imelmann, Berlin Weidmannsche Buchhandlung, 412 S.) beginnt seine Ausführungen mit dem Satze: „Dafs der deutsche Unterricht die schwächste Stelle unserer Gymnasien sei, dieses Urteil klingt aus jeder schriftlichen oder mündlichen Erörterung über diesen Gegenstand immer wieder hervor.“ Asmodi Redivivus (Der Krebsschaden unserer Gymnasien Leipzig Reifsner) verlangt „eine bessere Behandlung des Deutschen“ (s. die Anzeige in der ZHUD. No. 7). Zu den in neuerer Zeit auf diesem Gebiete gemachten Errungenschaften möchten wir im Gegensatze zu Laas (a. a. O. S. 1) mit Röhrig, Beiträge zum deutschen Unterricht in den unteren und mittleren Klassen, Beilage zum Jahresbericht des kgl. Gymnasiums zu Lingen S. 3 rechnen, dafs

namentlich für die oberen Klassen der Umfang der Pensen und das zu Lehrende ziemlich fest steht.

Die Wichtigkeit des deutschen Unterrichts für die Gesamtbildung, welche in unserer den berechtigten Forderungen der neueren Anschauungen in mafsvoller Weise Rechnung tragenden Zeit immer mehr anerkannt worden ist, hatte naturgemäfs zur Folge, dafs man diesem Lehrgegenstande immer mehr und mehr die ihm an den höheren Bildungsanstalten gebührende Stellung einräumte. Das Deutsche ist allmählich, wenngleich es in gewissem Sinne der alles durchdringende und beherrschende Gegenstand ist, doch auch für sich eben ein Gegenstand, der mit Methodik behandelt werden mufste, wenn man die Früchte zeitigen wollte, welche man beim Abschlufs einer umfassenderen allgemeinen Bildung zu erwarten berechtigt ist.

Wenn wir nun in den folgenden Darstellungen, dem Zwecke dieses Buchs entsprechend, ein Bild von den wichtigsten Bestrebungen und Erscheinungen auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts aus dem zuletzt vergangenen Jahre geben wollen, so wird es hie und da unbedingt notwendig sein, etwas weiter zurückzugreifen. Alles jedoch, was die letzten Jahre auf dem Gebiete dieses Unterrichts gezeitigt haben, ausführlicher zu berücksichtigen, ist unmöglich. Es soll indes überall der Versuch gemacht werden, das Wichtigste zusammenzufassen.

Verweilen wir nach diesen einleitenden Worten zuerst bei der allgemeinen Frage, welche Aufgabe dem deutschen Unterricht auf den höheren Lehranstalten zufalle. In grofsen Umrissen ward diese Frage in dem vortrefflichen Aufsatz von Heiland „Deutsche Sprache“ (in Schmids Encyklopädie I, S. 908) beantwortet. Erinnert sei an die grundlegenden Arbeiten von Hiecke (Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien, 1842), Deinhardt, (Über die Stellung und Bedeutung des deutschen Unterrichts auf Gymnasien, ZGW. 1848) und L. Giesebrecht (Der deutsche Aufsatz in Prima, ebendort 1856). Die früher wohl hin und wieder aufgestellte, bisweilen nachdrücklich verfochtene Behauptung, dafs der deutsche Unterricht der Ausdruck für die Gesamtbildung des Schülers sei, ist im Laufe der Zeit mehr und mehr eingeschränkt, und dadurch den anderen Unterrichtsgegenständen die Stellung eingeräumt, welche ihnen zukommt. Nichts desto weniger ist vollkommen richtig, was E. Laas (a. a. O. S. 2) sagt: vielleicht der einzige allgemein anerkannte Satz in Bezug auf die Würdigung der Bedeutung des deutschen Unterrichts sei dieser: „was der deutsche Unterricht lehrt und einübt, ist nicht Teil einer Spezialbildung, wie sie in Fachschulen erzielt wird, sondern Teil der allgemeinen Bildung“. Diese allgemeine Bildung wird dann weiterhin (S. 3) etwas genauer bestimmt als die höhere allgemeine Bildung, „wie sie diejenigen als Vorbereitung und Grundlage ihres späteren Wirkens nötig haben, welche berufen sind, in Staat

und Kirche, im bürgerlichen Leben und der Wissenschaft die Leiter der andern zu sein."

Die Wege, auf denen man diese Ziele zu erreichen strebte, sind von je her recht verschieden gewesen. Sie mufsten verschieden sein, je nachdem man das eine oder das andere in dem Bereich des deutschen Unterrichts in den Mittelpunkt stellte und zum Ausgangspunkt machte. Zwei Richtungen treten hier ziemlich deutlich zu Tage, die einen hielten es für unbedingt erforderlich, die Lektüre im ganzen deutschen Unterricht zum Mittelpunkt zu machen, die andern legten einen höheren Wert auf die Bildung des Stils durch schriftliche Übungen. Dafs besonders Hiecke das erstere anstrebte, ist bekannt. Man lese darüber die Ausführungen bei Laas a. a. O. S. 97 ff. Hieckes Lesebücher sind wenn auch nicht mehr an vielen Orten in Gebrauch, doch noch im besten Andenken und mit Recht hoch geschätzt. An ähnlichen Büchern hat es bis auf die neueste Zeit nicht gefehlt. Nach Inhalt und Form soll die nach denselben richtig geleitete Lektüre Bildungsstoff bieten. Eine notwendige Ergänzung erhielt diese Art von Lesebüchern durch gute Gedichtsammlungen, unter denen wohl bis auf den heutigen Tag die treffliche von Echtermeyer eine der besten ist. Neben der Lektüre mufs nun aber auch, soll nicht Einseitigkeit entstehen, die schriftliche Darstellnng, der Aufsatz, die nötige Beachtung finden, wenngleich er nicht als der einzige und auch nicht als der Hauptzweck des deutschen Unterrichts zu bezeichnen ist. Neuerdings ist denn hierbei der richtige Mittelweg beschritten. Nur auf diese Weise ist das Ziel einer wirklich harmonischen Ausbildung zu erreichen.

Im Begriff zu den einzelnen Seiten des deutschen Unterrichts uns zu wenden, wählen wir dabei zum Ausgangspunkt das Jahr 1882, seit welchem in Preufsen der neue Lehrplan für die höheren Lehranstalten in Kraft steht; zwei Jahre später folgte der Lehrplan für die österreichischen Gymnasien.

In den im deutschen Unterricht zu erstrebenden Zielen machen die preufsischen Lehrpläne keinen Unterschied zwischen Gymnasium und Realgymnasium. Dafs in dem Unterrichtsbetriebe selbst nach der Einrichtung der beiden Arten von Schulanstalten gewisse Unterschiede bestehen, ist trotzdem anzuerkennen. Dieselben ergeben sich wesentlich aus der Verschiedenartigkeit der in beiden betriebenen Fächer. Ausführlicher hat sich über diesen Gegenstand W. Münch in der Beigabe zum Jahresbericht des Realgymnasiums in Barmen geäufsert (Der deutsche Unterricht am Realgymnasium, seine Eigenart und seine Aufgabe, S. 4 f.) (Vergl. die Anzeige der Schrift, Gm. Sp. 751, Programmschau).

---

1. Der Unterricht in der deutschen Grammatik.

Dafs sich die Unterweisungen in der deutschen Grammatik nicht auf gelegentliche Bemerkungen bei der Lektüre zu beschränken haben, sondern in systematischer Weise zu geben sind, ist trotz J. Grimms entgegengesetzter Auffassung von der Sache (Grammatik, 1, Ausg. Bd. 1, Vorrede) als Notwendigkeit wohl allgemein anerkannt (Wilmanns, Programm des Gymnasiums zum grauen Kloster 1870) und es wird im preufsischen Lehrplan von 1882 mit Recht ausdrücklich gefordert. Die österreichischen Lehrpläne verlangen dasselbe. An Begründungen dieser Anschauung fehlt es in Grundrissen der Pädagogik nicht. „Es ist zweifellos, dafs ohne ein gesundes Grammatikwissen dem richtigsten und schönsten Lesen seine Begründung fehlt, auch jedes selbständige Schreiben zum Probieren und zur blofsen Handwerkerei wird; dafs die Orthographie zum Teil, die Interpunktion so gut wie ganz sich auf die Grammatik stützen mufs; dafs endlich die Erlernung fremder Sprachen ohne sichere Bekanntschaft mit der letzteren der notwendigen Grundlage entbehrt, haltlos in der Luft schwebt“ (Clemens Nohl, Pädagogik für höhere Lehranstalten, Berlin Th. Hofmann Teil II, Abt. 1, S. 164). Einen Überblick über die Geschichte des grammatischen Unterrichts an höheren Lehranstalten giebt Bauder im Jahresbericht des Realgymnasiums und Progymnasiums in Homburg v. d. Höhe. (Vergl. die kurze Anzeige Gm. Sp. 751, Programmschau).

Auf die Art und Weise der Behandlung des grammatischen Stoffes kommt es sehr an. Bauder a. a. O. unterscheidet mit Recht eine unmittelbare und eine mittelbare grammatische Unterweisung. Die erstere darf keine trockene und eintönige sein. Wie schwierig die richtige Behandlung des grammatischen Stoffes ist, ergiebt sich vielleicht auch aus der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen auf diesem Gebiete, die durchaus nicht allein durch die gröfsere oder geringere Ausführlichkeit von einander verschieden sind. Der grammatische Unterricht auf den Gymnasien und Realgymnasien pflegt gegenwärtig in OIII seinen Abschlufs zu erreichen, was nicht ausschliefst, dafs in UII noch Wiederholungen aus dem früher Durchgenommenen stattfinden.

Der preufsische Lehrplan verlangt „Kenntnis der wichtigsten Gesetze der Formenlehre und der Syntax der deutschen Sprache“. Dem entsprechend ist „die reifste nnd beste Frucht des grammatischen Wissens die vollkommene Fertigkeit in der Satzanalyse“ (Nohl a. a. O. S. 176). Es ist gewifs ein ganz richtiger Grundsatz, den Nohl (a. a. O. S. 165) aufstellt, dafs die höheren Lehranstalten gut daran thun, in der deutschen Grammatik bei den in ihre unterste Klasse eintretenden Schülern nichts vorauszusetzen und diesen Unterricht von den ersten Elementen neu zu beginnen. Derselbe dient in

den unteren Klassen zugleich als wichtige Stütze für den fremdsprachlichen Unterricht. Für die Behandlung der deutschen Grammatik auf der untersten Gymnasialstufe in VI s. übrigens den Aufsatz von O. Lyon, Einiges aus dem grammatischen Unterricht in Sexta, Zeitschrift für den deutschen Unterricht von O. Lyon, Jahrgang 1, Heft 1, S. 54. Die hier gegebenen methodischen Winke für die Behandlung der Satzlehre, an Beispielen mannigfach erläutert, sind ein schätzbarer Beitrag zur Förderung dieses Unterrichtsbetriebes.

Der erwähnte Aufsatz von Bauder macht wie bereits gesagt einen Unterschied zwischen der unmittelbaren Unterweisung in der Grammatik, welche mit OIII ihren Abschlufs zu erreichen hat, und der mittelbaren, welche in gelegentlichen Bemerkungen zur deutschen Lektüre und in der Besprechung der Korrekturen der deutschen Arbeiten besteht (s. S. 10). Die ersteren werden nur knapp zu halten sein, denn ein zuviel wird hier leicht schädlich, wie Schrader (Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 445) ausführt, der überhaupt ein Gegner des Unterrichts in der deutschen Grammatik ist. Reichlicher kann die Belehrung bei der erwähnten anderen Gelegenheit, bei der Besprechung und Rückgabe der Aufsätze sein.

Dafs übrigens für VI und V, wie Bauder will (s. S. 11) ein Leitfaden der deutschen Grammatik überflüssig ist, bezweifeln wir stark.

Der Verfasser will nur in IV bei den dort eintretenden Wiederholungen einen Leitfaden in den Händen der Schüler wissen. In den Anforderungen, welche man an ein solches für die Schüler bestimmtes Buch zu stellen habe, stimmen wir mit Bauder durchaus überein, namentlich in dem einen Verlangen, dafs dasselbe möglichst kurz und bündig sei. Empfohlen wird als ein so kurz gefafster Leitfaden die Grammatik von Knauth (Kleine deutsche Grammatik für Gymnasien, Berlin 1884). Auf Wilmanns[1]) (Deutsche Grammatik für Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten, Berlin 1878), Engelien (Grammatik der neuhochdeutschen Sprache für höhere Bildungsanstalten, Berlin 1867) und Bauer-Duden (Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik, 19. Aufl. n. K. Duden, Nördlingen 1882) wird hingewiesen, wenngleich dieselben für den Schulunterricht eigentlich zu ausführlich sind (s. S. 12). Die genannten Bücher haben allerdings wieder den Vorzug, dafs sie eine grofse Anzahl guter Musterbeispiele enthalten.

Von bewährten Hilfsmitteln auf dem grammatischen Gebiet nennen wir hier aufserdem die Neuhochdeutsche Elementar-Grammatik von K. A. J. Hoffmann, 11. Aufl. von A. Schuster, Halle Max Grosse, 1885. 8° 212 S. Das Buch ist „mit Rücksicht auf die Grundsätze der historischen Grammatik“ bearbeitet. Das Zurückgehen auf das

---

[1]) Die deutsche Schulgrammatik von Wilmanns und Poppelreuter (6. Aufl. Berlin, Parey) ist aufserordentlich günstig beurteilt worden. ZÖG. S. 447.

Mhd. und Ahd., wie wir es dem entsprechend häufig darin finden, hat bei der gegenwärtigen Einrichtung des deutschen Unterrichts, nach Entfernung des Mhd. aus dem Lehrplan, für den Schüler eigentlich keine Bedeutung. Wort- und Satzlehre haben im übrigen meist eine über das gewöhnliche Bedürfnis der Schule hinausgehende Ausdehnung. Der Reichtum an Beispielen bildet indes einen entschiedenen Vorzug des Buches.

In 25 Aufl. liegt J. C. A. Heyse, Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der deutschen Sprache für höhere und niedere Schulen vor, bearbeitet von Lyon, (Hannover Hahnsche Buchhandlung, 1885, 156 S.). Dasselbe ist dem Leitfaden Hoffmanns in manchen Stücken, namentlich auch, was seine Reichhaltigkeit anlangt, ähnlich; wir weisen hier besonders auf die recht ausführliche Darstellung der „Rektion der Präpositionen" S. 99 hin. Ein Übelstand entsteht dadurch, dafs das eigentlich in der vom preufs. Unterrichtsministerium für die Schulen amtlich angeordneten Rechtschreibung verfafste Buch, die ja auch von den meisten andern deutschen Staaten angenommen ist, mit Rücksicht auf eine ganze Zahl österreichischer Schulen, an denen es in Gebrauch ist, in Klammer überall die Abweichungen der Schreibung bringt. Das ist unseres Erachtens nur dazu angethan, in beiden Arten von Schulen die Köpfe der Schüler zu verwirren.

Auf der Grundlage praktischer Erfahrung erwachsen ist der „Leitfaden für den deutschen Unterricht auf höheren Lehranstalten" von W. Schwartz, bereits in 11 Aufl. vorliegend (Berlin W. Hertz 97 S.) Derselbe empfiehlt sich durch seine Kürze und Übersichtlichkeit und auch dadurch, dafs er nur von dem gegenwärtigen Stande der Sprache ausgeht, so dafs auch (s. S. 22) auf die Ablautreihen der Zeitwörter nur insoweit eingegangen wird, als sie noch jetzt erkennbar sind. Für das Gymnasium besonders hat dieser Leitfaden den Vorzug, dafs er mit der lateinischen Grammatik überall Fühlung behält, wodurch ein Ineinandergreifen des Unterrichts in beiden Sprachen leicht ermöglicht wird.

Zwar kurz aber trotz der Kürze nicht besonders zu empfehlen ist das in 4 Kursen erschienene Methodische Hilfsbuch bei dem Unterricht in der Grammatik der deutschen Sprache für höhere Lehranstalten von H. Th. Traut (Bernburg Bacmeister I Kursus 19, II—IV je 24 S.). Das Hilfsbuch ist augenscheinlich für die Klassen von VI bis UIII bestimmt. Der Verfasser sagt in der Vorrede: „Es kam mir bei Ausarbeitung meines Schulbuchs in vier Kursen hauptsächlich darauf an, die Elementarmethode mit der Sprachwissenschaft und -Kunst in Verbindung zu setzen und mit Rücksicht auf die Ziele der höheren Lehranstalten mittel- und ahd. Formen nebst den gegenwärtigen Mundarten, sowie französische und englische Sprachformen gelegentlich zu benutzen". Dieser Grundsatz

scheint uns eben nicht richtig. Eine geschickte Art von Verbindung der Formenlehre mit der Syntax ist an dem Buche als praktisch hervorzuheben.

C. Fr. Glasenapp (Deutsche Schulgrammatik für höhere und mittlere Lehranstalten, 2 Aufl. Riga N. Kymmel 70 S.) geht aus vom einfachen Satz, giebt dann eine kurzgefaſste Wortlehre. Dieser folgt die Lehre vom Nebensatz, im Anschluſs daran die Interpunktionslehre, endlich die Rechtschreibung. Das Buch zeichnet sich neben seiner Kürze durch seine Übersichtlichkeit und klare Fassung aus.

Mit dieser ersten und zweiten Lernstufe in einem Buche vereinigt ist die in zwei Hefte (erstes Heft: die Lautlehre und der Wortlehre, erster Teil, die Redeteile enthaltend, 111 S., zweites Heft, der Wortlehre zweiter Teil, die Wortbildung und die Satzlehre enthaltend, 109 S.) zerfallende Ausgabe. Zur Einübung der Grammatik ist in allen Teilen eine Anzahl von Übungsstücken vorhanden.

Ganz kurz und namentlich im zweiten Teile, der Satzlehre, gänzlich unzureichend ist der Abriſs der deutschen Grammatik von den Fachlehrern der Kgl. Kreisrealschulen in München, Teil I (Würzburg Adalbert Stuber. 20 S.).

Recht praktisch erscheint der Lehrgang in der kurzgefaſsten deutschen Grammatik für Schulen und Fortbildungsanstalten von W. Gerberding und K. Beyer, 4. Aufl. Berlin Weidmann, 80 S. Die Verfasser erklären in dem Vorwort: „Wir gehen überall von der sprachlichen Thatsache aus, beschreiben dieselbe, lenken die Aufmerksamkeit auf das charakteristische Merkmal, finden das ihr zu Grunde liegende Gesetz und fassen dasselbe in eine möglichst kurze und klare Regel“. Das in diesen Worten beschriebene Verfahren bezeichnet eben den Vorzug des vorliegenden Leitfadens am besten. Anzuerkennen ist überdies die bei dem verhältnismäſsig geringen Umfange reiche Anzahl von Beispielen.

In Verbindung hiermit nennen wir noch zwei in neuer Auflage erschienene Leitfäden der Grammatik:

Abr. Heussler, Kurzer Abriſs der deutschen Sprachlehre. 8 durchges. Aufl. Basel Benno Schwabe, 121 S. In zwei Hauptabschnitte, in Wort- und Satzlehre, zerfallend, giebt das Buch im ersten derselben, von den Wortarten ausgehend, eine Übersicht über die Wortbildung und Orthographie; die Satzlehre zerfällt in 3 Abschnitte, vom einfachen Satz, vom Satzgefüge (erweiterter Satz), wobei besonders hervorgehoben werden mag, daſs 4 Arten der Adverbialsätze angenommen werden, unter denen die der Weise doch wohl eigentlich noch immer einige andre Arten mit umfassen; endlich vom verbundenen Satz (Satzreihe). Ein Anhang bringt durchgeführte Beispiele für die Deklination und Konjugation, Beispiele von Adverbien, die Angabe der Präpositionen und Konjunktionen, endlich Wort-, Satzteil- und Satzanalysen. Ob so

ausführliche Beispiele zur Deklination und Konjugation, wie sie hier geboten werden, überhaupt nötig sind, erscheint fraglich.

J. Lattmann, Grundzüge der deutschen Grammatik nebst Regeln der Interpunktion und einem orthographischen Wörterverzeichnis, 6 Aufl. Göttingen Vandenhoeck und Ruprecht, 96 S. Das aus praktischer Erfahrung hervorgegangene und wegen der überall angedeuteten Verteilung der Pensen in den einzelnen Klassen recht empfehlenswerte Buch hat in seiner neuesten Auflage namentlich auch dadurch nicht unwesentlich gewonnen, dafs die Satzlehre eine weitere Ausführung erhalten hat. Ein orthographisches Verzeichnis findet sich am Schlufs.

Nicht unerheblich umfangreicher ist Karl Hoheisel, deutsche Grammatik für höhere Unterrichtsanstalten. 3 Aufl. von K. Sallmann. Reval Franz Kluge, 240 S. Die Fassung der Regeln ist unserem Dafürhalten nach zu umfang- und wortreich. Das Buch hat einen Vorzug dadurch, dafs es zugleich eine Anleitung zur Stilbildung enthält, der einige Musterbeispiele für die wichtigsten Stilgattungen beigegeben sind. Für den vorgeschrittneren Schüler ist das Buch vielleicht ganz geeignet; für Anfänger möchten wir es wegen der vorhin genannten Eigenheit weniger empfehlen. In den unteren Klassen wüfsten wir nichts Rechtes damit anzufangen.

Nicht ganz in demselben Mafse aber doch bis zu einem gewissen Grade gilt das Gesagte auch von Bernhard Schulz, die deutsche Grammatik in ihren Grundzügen. 8 Aufl. Paderborn und Münster Ferd. Schöningh, 180 S. Ein verhältnismäfsig zu bedeutender Raum ist der Wortbildungslehre gegönnt (etwa 20 S.). Die Darstellung ist klar und übersichtlich. Für den Lehrer ist das Buch ein gutes Hilfsmittel.

Eine ausführliche Anleitung wie überhaupt für den deutschen Unterricht so auch für den grammatischen enthalten die „Instruktionen für den Unterricht in den Gymnasien in Österreich“ vom 26. Mai 1884. Sie stehen insofern ganz auf dem Standpunkt des preufsischen Lehrplans, als auch sie mit Recht eine systematische Unterweisung in der deutschen Grammatik verlangen, welche von der 1 ten, der VI entsprechenden Klasse bis zur 4 ten vorschreiten soll. Dieselbe hat die ihr durch das angeborne Sprachgefühl der Lernenden wesentlich erleichterte Aufgabe „die Entwicklung dieses Gefühls soweit wie möglich zu fördern, zur bewufsten Klarheit, zur Fähigkeit sicherer Entscheidung und zur vollen Herrschaft über das Sprachmaterial zu führen“.

Es empfiehlt sich dazu auf der untersten Stufe das induktive Verfahren. Der Unterricht in der deutschen Grammatik soll gleich von Anfang an die Grundlage für den lateinischen Unterricht bilden. Auf eine Schilderung des gesamten Lehrganges, welcher ziemlich ausführlich vorgezeichnet wird, müssen wir hier verzichten. Die Unterweisung zerfällt übrigens, entsprechend dem, was wir bereits vorhin anführten, von der Unterstufe an in eine gelegentliche und in eine

solche im Anschlufs an das Lehrbuch (systematische). Ausgegangen werden soll bei derselben schon im Hinblick auf das Lateinische vom einfachen Satz. Der vierten Klasse, der letzten, wie wir sehen, in der Grammatik gelehrt wird, fällt überdies im zweiten Halbjahr eine Unterweisung in den Grundzügen der Prosodik und Metrik zu. Eine solche verlangt der preufsische Lehrplan nicht, wie wir meinen, mit Recht, denn eben sie kann wohl am ehesten eine gelegentliche sein. Wir kommen auf diesen Punkt weiter unten bei der Behandlung der deutschen Lektüre noch einmal zurück.

Mit dem Lehrgange, welchen die „Instruktionen" vorschreiben, erklären sich viele Stimmen aus österreichischen Lehrerkreisen durchaus einverstanden, so Khull in einem am 15. Nov. 1884 im Verein „Inner-österreichische Mittelschule" gehaltenen Vortrage und Knieschek (ZÖGW, Suppl.-Bd. S. 77).

Im Zusammenhange hiermit sei gleich eine andere Angelegenheit zur Sprache gebracht, welche auch namentlich in dem zuletzt erwähnten Aufsatz damit in Verbindung behandelt wird. Nach den österreichischen Instruktionen, wie auch nach dem preufsischen Lehrplan ist das Mhd. nicht mehr Gegenstand des Unterrichts auf Gymnasien. Auf die litterargeschichtliche Seite dieser Frage haben wir weiter unten Gelegenheit zurückzukommen; hier interessiert uns zunächst nur die grammatische. Dafs eine tiefer begründete Kenntnis der deutschen Grammatik erreicht werden kann, wenn der Schüler auch mit dem Mhd. bekannt gemacht wird, ist nicht in Abrede zu stellen. Für den Fortfall dieses Unterrichts sind von manchen Seiten die verschiedensten Gründe geltend gemacht worden, und Seemüller (Leitfaden zum Unterricht in der deutschen Sprache) und Kummer (deutsche Grammatik, auf die wir weiter unten noch zurückkommen) versuchten eine für den Gymnasiasten berechnete Darlegung der wichtigsten Sprachgesetze ausschliefslich im Hinblick auf das Nhd. Aufser Knieschek sind indes auch viele andere Schulmänner (namentlich österreichische; in Preufsen ist diese Frage unseres Wissens neuerdings nicht gerade eingehender behandelt) entgegengesetzter Ansicht; sie meinen, das Mhd. sei unentbehrlich. Es fehlt ja allerdings auch in Preufsen nicht an Verteidigern des Mhd.; zu diesen gehörte namentlich E. Laas (s. der deutsche Unterricht 2 S. 246 ff). Er begründet seine Forderung natürlich nicht nur durch den Gewinn, der in grammatischer Hinsicht erwächst, sondern namentlich auch durch den Hinweis auf die mhd. Dichter-Lektüre, von der wir bei der Betrachtung der Lektüre überhaupt noch genauer werden zu handeln haben. Wenn einerseits auch der Fortfall des Mhd. zu beklagen ist, so mufs doch anderseits zugegeben werden, dafs bei den grofsen Aufgaben, die der deutsche Unterricht in II zu erfüllen hat, und bei der immerhin beschränkten Zeit (im Gymnasium 2, im Realgymnasium 3 St.) eine gründliche Einführung nicht gut möglich wäre. Eine solche wäre nur denkbar, wenn man auf die Erreichung

so manches wichtigeren Zieles verzichten wollte; andernfalls würde sie recht oberflächlich sein.

Die oben erwähnte deutsche Schulgrammatik von K. F. Kummer (Prag F. Tempsky, 372 S.) liegt in zweiter, nach dem Gymnasiallehrplan vom 26. Mai 1884 umgearbeiteter Auflage vor. Das Buch zerfällt in zwei Abteilungen, von denen die erste für das Untergymnasium, die andere für das Obergymnasium bestimmt ist. Die erstere zeigt die Abschnitte: 1. Lautlehre, mit einem Anhang, die Orthographie, 2. Wort- und Flexionslehre, 3. Syntax oder Satzlehre, mit einem doppelten Anhange: Interpunktionslehre und Metrik. Die zweite, für die vorgeschritteneren Schüler bestimmte, beabsichtigt, eine mehr wissenschaftliche Anleitung zur Betrachtung der sprachlichen Erscheinungen zu geben, und zeigt die Abschnitte: 1. Lautlehre, 2. Formenbildung, 3. Wortbildung. Es folgen dann noch einige Abschnitte, die eine tiefere Einführung in die Sprachgesetze bezwecken. Ein orthographisches Wörterverzeichnis macht den Schluſs. — Wir können unser Urteil dahin zusammenfassen: Das Buch ist recht eingehend und gründlich, scheint uns aber doch für die Zwecke der Schule zu umfangreich, selbst unter der in Österreich zutreffenden Voraussetzung, daſs dem grammatischen Unterricht eine groſse Bedeutung beigemessen wird. In den Händen der Schüler würden wir immer nur einen kürzeren Leitfaden wünschen. Es läſst sich Grammatik, wenn eine solche Anleitung vorhanden ist, eingehender am besten an den lebendigen Erscheinungen der Sprache selbst betreiben. Der Lehrer hat in dem Buche Kummers eine Fundgrube trefflicher Beispiele.

Ebenso wie das Buch von Kummer ist die deutsche Grammatik für österreichische Mittelschulen von Willomitzer dem neuen österr. Lehrplan angepaſst (4. Aufl., Wien 1885 Manz, 256 S.), welche in der ZRSW., S. 44 und Gm., Sp. 750 eine durchaus zustimmende Beurteilung erfahren hat. — Den zweiten Teil der sich ebenfalls an die „Instruktionen“ anlehnenden deutschen Grammatik für Gymnasien von K. Tumlirz (Prag Dominicus, 76 S.), enthaltend den Lehrstoff für die 5. und 6. Kl., fanden wir sehr anerkannt ZÖG, S. 378.

Die bisher genannten Hilfsbücher für den Unterricht in der deutschen Grammatik zeigen hinsichtlich der Satzlehre sämtlich (wenngleich vielleicht in Einzelheiten von einander abweichend) im ganzen die alte Methode der Satzerklärung. Einen neuen Weg auf diesem Gebiete hat bekanntlich Franz Kern eingeschlagen. In seiner ersten auf diesen Gegenstand bezüglichen Schrift (Die deutsche Satzlehre; eine Untersuchung ihrer Grundlagen; Berlin 1883, Nicolai'sche Verlagsbuchhandlung R. Stricker, 111 S.) hat er die Grundzüge seiner Reform dargelegt und am Schluſs praktische Vorschläge gemacht, welche eine Vereinfachung des grammatischen Unterrichts bezwecken, durch „Beseitigung verschwimmender wissenschaftlich haltloser Distinktionen, die nicht dazu geeignet sind, den Verstand der

Schüler zu schärfen und ihren Geist aufzuklären." Suchen wir im folgenden die Hauptpunkte seiner Ausführungen kurz zusammen zu fassen. Die Begriffe Satz und Subjekt scheinen Kern bisher unrichtig erklärt zu sein. „Satz ist nicht schlechthin sprachlicher Ausdruck eines Gedankens, sondern sprachlicher Ausdruck eines Gedankens mit Hilfe eines finiten Verbums." „Subjekt ist nicht das, wovon etwas ausgesagt wird, sondern (wie auch in manchen Grammatiken richtiger gelehrt wird) das, wovon das volle Prädikat ausgesagt wird, d. h. der Verbalinhalt mit seinen Bestimmungen." Verbannt will Kern „die verwirrende Lehre von der Copula", beseitigt will er die Bezeichnung Hilfsverba wissen, oder, wenn sie beibehalten werden soll, will er sie auf die Verba sein, haben und werden beschränkt sehen. Vermieden werden sollen die unklaren Ausdrücke „steht für", „eigentlich" und namentlich auch die Redensart „bezieht sich auf." Bezüglich des letzten Ausdruckes weist Kern schlagend nach, wie sich in einem Satze eben jedes Wort auf jedes bezieht. Eine Änderung soll die Lehre von den Präpositionen erfahren (was genauer S. 87 begründet wird). Die Abstufungen in der Lehre von den bekleideten Sätzen sind der grammatischen Einsicht keineswegs förderlich und daher zu verwerfen. Die Bezeichnungen bestimmter und unbestimmter Artikel sind fallen zu lassen, dieselben sind unlogisch, weil die mit ihnen gemeinten Wörter zwei ganz verschiedenen Wortklassen angehören. Bei der Satzerklärung solle man, entsprechend seiner Bedeutung für den im Satze ausgedrückten Gedanken, vom finiten Verbum ausgehen, von dem doch ohnedies zugestanden werden müsse und gemeinhin zugestanden werde, dafs es der Träger des Gedankens sei. — In dem ersten Teile der Schrift: „Zur Methodik des deutschen Unterrichts" (Berlin, in demselben Verlage, 1883, 112 S.) hat Kern (S. 1—34) die von ihm gemachten Vorschläge für die Satzlehre an der Erklärung der Lessing'schen Fabel „Die Sperlinge" in die Praxis übertragen, wobei es ihm ganz besonders auf den oben bereits erwähnten Satz ankommt, dafs das finite Verbum den Gedanken ausmache, der auch den grammatischen Vorbemerkungen an die Spitze gestellt ist. Für die Schule berechnet ist desselben Verf. „Grundrifs der deutschen Satzlehre" (2. Aufl. Berlin, 1885, in demselben Verlage, 79 S.). Eine genauere Begründung einzelner der früher bereits behandelten Forderungen unter besonderer Bezugnahme auf zwei von Wilmanns (ZGW. Bd. 37, S. 679 ff. und 38, 288 ff.) veröffentlichten Besprechungen bietet die im Jahre 1884 in demselben Verlage erschienene Schrift: „Zur Reform des Unterrichts in der deutschen Satzlehre" (71 S.). Endlich ist ihr neuerdings die ebenfalls auf die Satzlehre bezügliche Schrift gefolgt „Zustand und Gegenstand, Betrachtungen über den Anfangsunterricht in der deutschen Satzlehre, nebst einer Lehrprobe" (Berlin 1886, in demselben Verlage, 134 S.)

Vergl. die Anzeige dieser letzten Schrift, Zeitschrift für den deutschen Unterricht, Jahrgang 1. Heft 1, S. 87.

Dafs auf dem Gebiete der deutschen Satzlehre thatsächlich vielerlei Unklarheiten herrschen oder sagen wir, wenigstens in manchen Punkten eine gröfsere Klarheit wünschenswert wäre, wer wollte das leugnen? Man braucht nur an die mannigfachen Arten des zusammengezogenen und des zusammengesetzten Satzes zu denken, um sich all der Schwierigkeiten bewufst zu werden, welche auch für den geschicktesten und geübtesten Lehrer bei der Erklärung solcher Verhältnisse entstehen. Die Satzlehre wird leicht zu einer Art Logik, das soll sie ihrer Natur nach aber nicht sein, sondern ihr Gebiet ist eben die Grammatik. Kerns Schriften, sämtlich Erzeugnisse eines tief denkenden Geistes, sind in vielen Punkten durchaus überzeugend. Sie erfordern ein eingehendes Studium, und die Beschäftigung mit ihnen wird jedem Lehrer aufserordentlich förderlich sein. Ja, wir möchten sagen, ihr eingehenderes Studium ist eigentlich für jeden Lehrer des Deutschen unerläfslich. Er wird in der fruchtbarsten Weise dadurch angeregt werden, und zwar meinen wir selbstverständlich hier nicht allein den Lehrer des Deutschen an höheren Lehranstalten. Die Beurteilung dieser Schriften ist denn auch in vielen und zwar einflufsreichen Fachzeitschriften eine überaus günstige gewesen. Einzelne derselben hier namhaft zu machen, darauf können wir wohl verzichten. Es würde über die Ziele und Grenzen dieser Ausführungen weit hinausgehen, wollten wir eine eingehendere Würdigung der Vorschläge Kerns versuchen. Wir mufsten uns eben damit begnügen, auf dieselben als auf überaus wichtige Erscheinungen auf dem Gebiete des grammatischen Unterrichts hinzuweisen.

Während die Interpunktionslehre in den meisten Grammatiken als ein notwendiger Bestandteil der Satzlehre erscheint, fehlt es auch nicht an besonderen Darstellungen derselben, denen wir kaum eine Daseinsberechtigung zuerkennen möchten. Wir nennen hier zwei jüngst erschienene Heftchen, welche dieselbe zum Inhalt haben: Bertin, die Lehre von der Interpunktion oder Zeichensetzung mit erläuternden Beispielen aus deutschen Dichtern und andern. 2. Aufl. Minden in Westf. C. C. Bruns, 16 S. und: Interpunktionslehre, praktisch erläutert und mit Übungsstoff versehen von Gotthold Krüger, Berlin L. Öhmigke (R. Appelius), 32 S. Wir unserseits würden der zweiten Schrift den Vorzug geben, da sie reichhaltiger an Beispielen ist.

Mit der Grammatik hängt in gewissem Sinne die neuerdings wiederholt und eingehend behandelte Frage zusammen, ob es sich nicht empfehlen dürfte, nur eine Schrift, entweder die lateinische, die Rundschrift, oder die sog. deutsche, die Eckenschrift, beizubehalten und in den Schulen zu lehren. Wohl ziemlich alles, was sich in Bezug auf diese Frage sagen läfst, finden wir in recht praktischer und übersichtlicher Weise zusammengestellt in der kleinen Schrift von

R. Dietlein, „Welche Schriftart sollen wir beibehalten, die Rundschrift oder die Eckenschrift?“ Wittenberg R. Herrosé, 30 S. In einer recht lesenswerten geschichtlichen Darlegung weist der Verfasser nach, dafs die sog. deutsche Schrift ursprünglich garnicht deutsch ist, sondern nur eine Wandlung der lat. Schrift darstellte; sodann empfiehlt er aus den verschiedensten Gründen die alleinige Beibehaltung der lateinischen oder Rundschrift. Auch sonst haben sich dafür ja so manche Stimmen erhoben; wir machen hier nur auf einen sehr lesenswerten Aufsatz von Fricke (Wiesbaden) aufmerksam (PA. S. 225): „Ein Wort zur Verständigung über die Lateinschriftfrage“. Fricke hat auch die vorhin erwähnte Schrift Dietleins mit einem kurzen empfehlenden Vorwort versehen. Es ist übrigens April 1885 auch schon ein Verein gegründet worden, welcher sich eine Vereinfachung der Schrift in diesem Sinne zum Ziele gesetzt hat. — Auf völlig entgegengesetztem Standpunkt steht eine soeben erschienene kleine Schrift von Hermann von Pfister „Über deutsche und lateininische Buchstaben“. Ein Mahnruf an das deutsche Volk. Berlin 1887 Adolf Reinecke, 17 S. Der Verf. will die sog. deutsche Schrift beibehalten und die lateinische womöglich entfernt wissen. Er steht bei seinen Betrachtungen wesentlich auf nationalem Boden und geht davon aus, dafs es für uns jetzt ganz gleichgiltig sein könne, ob die von uns deutsch genannte Schrift ursprünglich aus einer andern hervorgegangen sei oder nicht. Sie sei nun einmal die deutsche, mit dieser Thatsache hätten wir zu rechnen, und uns weder durch Rücksichtnahme auf andere Völker noch durch sonst irgend welche Gründe, was unser nationales Eigentum geworden sei, wieder abringen zu lassen. — Spruchreif ist die ganze Angelegenheit jedenfalls noch nicht; vorläufig glauben wir an keine Änderung des gegenwärtigen Zustandes. Die Anbequemung an die Schriftart anderer Völker ist in unseren Augen der am wenigsten stichhaltige Grund. Eher könnten praktische Erwägungen anderer Art einmal eine so wichtige Umgestaltung wie die von Dietlein befürwortete herbeiführen.

Schliefslich ist eine mit der Grammatik zusammenhängende Frage die orthographische. Es ist ja in den letzten Jahren in den meisten deutschen Ländern (einschliefslich Österreichs) durch amtliche Anordnungen ein gewisses Einverständnis über die wichtigsten Punkte der Rechtschreibung erzielt worden, trotzdem sind immer noch mancherlei Abweichungen zu verzeichnen, was nur zu beklagen ist. Eine genauere Einsicht in diese Frage verschafft uns eine kleine Schrift von Konrad Duden (dem bekannten Verfasser eines überaus sorgfältigen und recht empfehlenswerten Werkes: Vollständiges orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache nach den neuen preufsischen und bayerischen Regeln, Leipzig, Verlag des bibliographischen Instituts, 187 S.): „Die neue Schulorthographie mit einer kurzgefafsten Interpunktionslehre und einem ausführlichen Wörterverzeichnis“ nach den Verordnungen der

Ministerien von Preufsen, Bayern, Sachsen, Württemberg, Baden u. s. w. für höhere Lehranstalten bearbeitet. 3. Aufl. Nördlingen, Verlag der C. H. Beck'schen Buchhandlung, 75 S. Separatabdruck aus der Neuhochdeutschen Grammatik von Bauer-Duden. Auf eine Einigung in den bis jetzt noch abweichenden Punkten zielt desselben Verf. Schrift: Die Verschiedenheiten der amtlichen Regelbücher über Orthographie nebst Vorschlägen zur Vereinbarung über die streitigen Punkte, in dems. Verlage. 57 S. Wünschenswert wäre es, dafs die vom Verf. vorgeschlagene Einigung einmal zustande käme. Hoffentlich ist sie nur eine Frage der Zeit.

An wissenschaftlichen Schriften, welche für den mit der geschichtlichen Entwickelung unserer Sprache vertrauten Lehrer Hilfsmittel sein können, ist kein Mangel. Wir weisen hier nur, abgesehen von früheren grundlegenden Arbeiten, auf die trefflichen Bücher von Oscar Schade (Paradigmen, Altdeutsches Lesebuch, Altdeutsches Wörterbuch u. a.), Oscar Erdmann (Ausgabe des Otfried u. a.) hin, und nennen als eine ganz neue Erscheinung auf diesem Gebiet eine Schrift von Bernhard Kahle, die Entwicklung der konsonantischen Deklination im Germanischen, Berlin Haude- und Spenersche Buchhhandlung (F. Weidling) 1887, 54 S., die auf dem Gebiete, welches sie behandelt, recht gründlich zu unterrichten vermag und die einschlägigen Fragen mit wissenschaftlicher Genauigkeit unter Benutzung der neuesten Forschungen und Hilfsmittel erörtert.

---

2. Die deutsche Lektüre.

W. Schrader (Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 449) stellt den Satz auf, „dafs der Mittelpunkt des deutschen Unterrichts der Lesestoff sein müsse, an welchem die sprachliche Anschauung der Schüler Klarheit, Reinheit und Tiefe gewinnen und sich allmählich zu einer entsprechenden Fertigkeit der eigenen Anwendung umbilden soll“.

Die notwendige Ergänzung zu diesem die formale Seite der Lektüre hervorhebenden Satze bildet die Forderung S. 450 a. a. O., dafs der Inhalt der Lesestücke dem Schüler „realen Bildungsstoff für Verstand, Phantasie und Gemüt zu führen soll“. Nach diesen Grundsätzen sei die Auswahl des zu Lesenden zu treffen. In ähnlichem Sinne sprechen sich E. Laas (der deutsche Unterricht) und Nohl (a. a. O. S. 88 ff.) aus. Anders äufsern sich die Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich, wenn sie (S. 128) in Beziehung auf das Untergymnasium sagen: „Die deutsche Lektüre am Gymnasium hat, grade wie die lateinische oder griechische, als ein Teil des Sprachunterrichts hauptsächlich formalen Charakter“. Ähnlich sprechen sie sich (S. 144) hinsichtlich der Lektüre im Obergymnasium aus. Im

allgemeinen wird dies eben durchaus bestritten, ohne dafs man in den von den „Instruktionen“ gerügten Fehler fällt, dafs man die Aufgabe grade der deutschen Lektüre in der Mitteilung des Stoffes suchte und sie so zu einem Sammelplatz der buntesten Vielwisserei machte, ja ihr geradezu die Einführung in Wissensgebiete, welche der Lehrplan des Gymnasiums sonst nicht heranzog, die aber auch dem Deutschen als Sprachunterricht fernlagen, in seltsamer Verkennung ihres Zweckes aufbürdete.

Wenn auch die Instruktionen in ihrem weiteren Verlaufe und namentlich für die Vorgeschrittneren eine recht eingehende Behandlung des Inhalts (vielleicht unter einer zu starken Betonung des Dispositionalen) verlangen, so wunderten wir uns doch, jenen Satz an der Spitze des über die deutsche Lektüre handelnden Abschnittes zu finden.

In den unteren und mittleren Klassen, also fast bis UII einschliefslich, bietet das Lesebuch den Lesestoff; es ist ja ganz natürlich, dafs hier eine zweckentsprechende Auswahl kürzerer Abschnitte sowohl aus der Prosa wie aus der Poesie getroffen werden mufs. Dafs gerade für die höheren Lehranstalten eine solche Auswahl nicht leicht ist und sowohl eine bedeutende Sachkunde wie auch ein grofses pädagogisches Verständnis erfordert, liegt auf der Hand. Ganz anders ist es in der Volksschule, in welcher die Lesestoffe mehrfach auch mit dem praktischen Leben Fühlung haben können, ja müssen. In den höheren Lehranstalten sollen eigentlich von der untersten Stufe an nur litterarisch bedeutende Erzeugnisse ausgewählt werden. Wie die Auswahl für die oberen Klassen zu machen sei, hat man neuerdings, wie wir weiter unten sehen werden, öfter zum Gegenstand der Erörterung gemacht, und es herrscht da im ganzen auch Übereinstimmung. Anders steht es mit den unteren und mittleren Klassen. Die grofse Zahl von Lesebüchern, welche für diese Stufen im Laufe auch nur der letzten Jahre herausgegeben sind, erfüllt nicht durchweg ihren Zweck.

Bei der Verschiedenheit der durch das verschiedene Alter bedingten Anschauungsweise sind für die einzelnen aufsteigenden Klassen die verschiedensten Lesestoffe zu bestimmen. Im Interesse einer besseren Abgrenzung des zu Lesenden empfiehlt sich die Benutzung verschiedener Bücher in den einzelnen Klassen. In dieser Art ist das für die Vorschule und die Gymnasialklassen VI bis einschliefslich OIII bestimmte Lesebuch von Bellermann, F. Jonas, Imelmann und Suphan (Berlin Weidmanns Verlag) verfafst, über welches der Berichterstatter sein schon mehr als einmal in der ZGW. ausgesprochenes günstiges Urteil hier nur wiederholen kann. Der von den Verfassern aufgestellte Grundsatz, dafs der Stoff in ethischer und nationaler Beziehung förderlich auf den jugendlichen Geist einwirken solle, dafs alles, was das Lesebuch enthält, in seiner Art

klassisch sein solle, ebenso wie die gute Auswahl im einzelnen empfehlen dies unseres Wissens übrigens auch schon ziemlich verbreitete Buch sehr; hie und da haben wir daran nur eine etwas zu grofse Ausdehnung der Lesestücke auszusetzen. Übrigens fehlt es auch sonst nicht an guten Lesebüchern. Wir erinnern nur an Philipp Wackernagel, deutsches Lesebuch (neu bearbeitet von E. Sperber und J. G. Zeglin) 3 Teile, Gütersloh C. Bertelsmann 1882. I 256 S. II 258 S. III 312 S.), wenngleich dieses sich wegen der etwas gar zu grofsen Mannigfaltigkeit des Inhalts vielleicht weniger für Gymnasien eignet.

Bereits in 7 Aufl. erschien B. Schulz, deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, Erster Teil für die unteren und mittleren Klassen, Paderborn und Münster Ferdinand Schöningh 564 S. Das Buch hat sich mehrfach Eingang verschafft und läfst sich bei der Reichhaltigkeit seines Inhalts ganz gut bis U oder auch OIII einschliefslich benutzen. Erschwert wird allerdings die Benutzung verschiedener Auflagen neben einander (und das ist ja doch nicht zu vermeiden) durch die garnicht unbedeutenden Abweichungen derselben. Eine im ganzen anerkennende Beurteilung dieses Buches fanden wir in den BlBGW. S. 322. Dieselbe vermifst es nur, dafs in demselben H. Lingg mit keinem einzigen Gedicht vertreten ist.

Für die „mittleren Klassen höherer Lehranstalten einschliefslich Sekunda“ ist das in 5 Aufl. vorliegende deutsche Lesebuch von Franz Linnig bestimmt (Paderborn und Münster Ferdinand Schöningh 584 S.). Von diesem läfst sich ungefähr dasselbe sagen, was wir über das Schulzsche Lesebuch bemerkten. Es ist reichhaltig und zeigt für die Stufen, für welche es bestimmt ist, eine treffende Auswahl. Die Lesestücke, wenigstens die prosaischen (beiläufig gesagt 362 S. umfassend), sind nach ihrem Inhalt in Abteilungen zerlegt; nur verstehen wir nicht recht, was Abschnitt 1 soll: „Musterbeispiele der Prosa“. Das sollen doch alle Stücke sein, die im Lesebuche stehen. Unter den poetischen Stücken findet sich vielfach auch die neuere Lyrik vertreten; wir zweifeln, ob das grade für die mittleren Klassen, insbesondere für UII, geeignet ist. Indes für die letztere Klasse wird man vielleicht überhaupt den zweiten (poetischen) Teil des Buches weniger benutzen, da hier in der Regel schon zusammenhängende Dichtungen, Dramen oder Goethes „Hermann und Dorothea“, gelesen zu werden pflegen. Eine eingehendere Beschäftigung mit guter Prosa ist allerdings wie in OIII so auch noch in UII sehr am Platze.

Für Bürgerschulen und untere Klassen höherer Lehranstalten ist das deutsche Lesebuch von C. F. W. Clemen (neu bearbeitet von G. Davin und C. W. Peter, 1 Teil, 9 Aufl. Cassel Freyschmidt, 216 S.) bestimmt, seinem Inhalte nach aber sicherlich für Bürgerschulen mehr geeignet.

Für die unteren Gymnasialklassen, zugleich aber auch für höhere Mädchenschulen ist bestimmt und nicht ungeeignet ein Buch älteren Datums: K. Sallmann, deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Erster Teil, 2 Aufl. Reval Franz Kluge, 1879, 309 S. Die in ihm enthaltenen Beziehungen auf Livlands Geschichte sind ja für uns in Deutschland immerhin auch von einigem Werte; auch sonst hat der Verfasser aus vielen andern Gebieten Gutes und Brauchbares zusammengetragen, auch eine gute Auswahl namentlich für die Unterstufe passender kleinen Liederchen und Gedichtchen geboten.

Insbesondere für die unteren und mittleren Klassen der Realschulen ist das in 4 Teile zerfallende deutsche Lesebuch von F. Neumann, dessen zweiter Teil (für die zweite Klasse, d. h. V) in 3 Aufl. (Wien Carl Gräser, 232 S.) dem Berichterstatter vorliegt. Wir haben aus dem Buche nicht so recht ersehen können, was dasselbe grade für Realschulen so ganz besonders geeignet machen soll. Wir finden durchaus nicht, was man ja wohl nach dem Titel zu erwarten berechtigt wäre, ein Vorwiegen des mehr realen Stoffes. Das Buch würde nach unserem Dafürhalten in V der Gymnasien ebenso gut verwendbar sein.

Mit Rücksicht auf die in den „Instruktionen“ für die Gymnasien Österreichs aufgestellten Forderungen ist die zweite Aufl. des deutschen Lesebuchs für Österreichische Gymnasien, von K. F. Kummer und K. Stejskal bearbeitet worden, deren erster Band dem Berichterstatter zugegangen ist. (Wien, Manz'sche k. k. Hof-Verlags- und Universitätsbuchhandlung Julius Klinkhardt und Comp., 281 S.) Die Neubearbeitung bezieht sich im wesentlichen auf die Auswahl der Gedichte, für welche die „Instruktionen“ (S. 82) einen bestimmten Kanon aufstellen. Wenn die Verfasser übrigens im Vorwort zur ersten Aufl. es als Grundsatz aussprechen, soviel wie möglich kleinere Erzählungen zu bieten, so ist das nur vollkommen zu billigen. Den 5, 6 und 7 Teil des im ganzen 8 Abteilungen (also für das ganze Gymnasium klassenweise bestimmten) Buches finden wir günstig beurteilt ZÖG. S. 285. Nachgerühmt werden den Verfassern gesunde pädagogische Grundsätze und ein gut durchdachter Plan, was wir übrigens auch bei dem ersten Teile bestätigt finden. Der siebente (Herder, die Göttinger Dichter, Schiller, Goethe bis 1805 enthaltende) Band giebt dem Beurteiler in der ZRSW S. 286 zu dem Bedenken Anlaſs, ob Bürgers „Lenore“ mit aufzunehmen sei; wir halten dasselbe für grundlos. Hingegen stimmen wir ihm bei, wenn er den Aufsatz von Goethe über die Baukunst für etwas zu abstrakt und deshalb nicht für zweckentsprechend erklärt.

Es giebt ja für die ganz verschiedenen Arten von Schulen in groſser Auswahl sehr verschiedene deutsche Lesebücher; wir nennen hier nur die (nicht immer gebilligten) für Mädchenschulen bestimmten von Wirth. Neuerdings schlieſsen sich diesen an die Lesebücher für

Mädchenschulen von A. Kippenberg in 8 Teilen Hannover 1885 A. Goedel; Mailänder deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen, Stuttgart Krabbe. Die Auswahl der Stoffe ist ja durch den Zweck, den die Anstalten verfolgen, bedingt. Wie grofs hier die Mannigfaltigkeit ist, erkennen wir am besten aus einer Umschau über das, was vorhanden ist. Einen ganz anderen Charakter z. B. als die bisher genannten Lesebücher trägt G. N. Marschall, Lesebuch für gewerbliche Fortbildungsschulen (München, 1879 im kgl. Zentral-Schulbücher-Verlage. In Kommission bei R. Oldenbourg, 552 S. Desselben Buches kleine Ausgabe, ebenda 1880. 330 S.). In diesen Büchern, die sich für die genannten Schulen unzweifelhaft recht gut eignen, ist natürlich dem Technischen und Realen ein viel gröfserer Raum zugestanden, wenngleich es auch an anderen Stoffen und auch an Gedichten nicht fehlt.

Zu dem in 2 Teile, (Unter- und Oberstufe) zerfallenden Lesebuch von Joseph Kehrein ist (und zwar neuerdings bereits in 6 Aufl.). eine Erklärung erschienen: Kommentar zum deutschen Lesebuche für Gymnasien, Seminarien, Realschulen, nach dem Tode des Verfassers neu beerbeitet von Valentin Kehrein, Leipzig Otto Wigand. Untere Stufe 1882. 196 S., obere Lehrstufe 1886. 201 S. Die beiden Hefte enthalten zu jedem der im Lesebuch selbst gebotenen Stücke sachliche und sprachliche Bemerkungen, welche die Durchnahme wesentlich erleichtern.

Auch die ausländische Litteratur in guten Übersetzungen für den deutschen Lesestoff zur Benutzung heranzuziehen, ist ein durchaus nicht von der Hand zu weisender Gedanke, wenngleich wir, nach den bisher gemachten Erfahrungen, ihn nur wenig verwirklicht gefunden haben. Dem angegebenen Zwecke soll dienen: W. Caspari, Ausgewählte Lesestücke der ausländischen Litteratur. Ein Hilfs- und Lesebuch für den Unterricht in der Litteraturgeschichte sowie der deutschen Sprache. Zunächst für Lehrerseminarien und Präparandenschulen. München 1877 R. Oldenbourg, 205 S. Nach einer kurzen Übersicht über die wichtigsten Erscheinungen auf dem Gebiete der fremdländischen Litteraturen bietet das Buch Proben aus Homer, Sophokles, Herodot, Thucydides, Tacitus, Dante, Shakespeare, Racine und Macaulay in einer ganz zweckmäfsigen Auswahl und auch in nicht übeln Übersetzungen. Ob es sich verlohnt zu dem Zwecke die Anschaffung und Einführung eines solchen Buches in Schulen zu empfehlen, erscheint uns mindestens zweifelhaft. Sicherlich bietet dies Buch aber dem Lehrer einen guten Anhalt.

In sechster Auflage erschien bereits W. Pütz, Altdeutsches Lesebuch mit Sprach- und Sacherklärungen für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht, bearbeitet von Conrads, Leipzig Karl Bädeker, 189 S. Unter den gegenwärtigen Verhältnissen wird das bekannte Buch, welches (darauf weist ja auch der grammatische Anhang hin)

eine eingehendere Kenntnis des Ahd. und Mhd. erstrebt, bezw. voraussetzt, fast überall wohl nur dem Selbstunterricht dienen können. Die Schüler ein wenig mit dem Klange und der Eigenart namentlich des Mhd. bekannt zu machen empfiehlt sich trotzdem, und dies geschieht ja auch vielfach. Dazu erscheint eine Auswahl am Platze, welche zugleich die mhd. Übersetzung bietet. Eine solche hat der Berichterstatter zu geben versucht (Proben altdeutscher Dichtung. Berlin 1883, R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder, 115 S.)

Wo übrigens das Lesebuch nur oder vorwiegend prosaische Stücke enthält, mufs daneben in den unteren und mittleren Klassen natürlich eine Gedichtsammlung benutzt werden. Abgesehen von der weitbekannten von Echtermeyer giebt es aus neuerer Zeit so manche andre. Wir erwähnen nur eine: W. Gerberding, deutsche Gedichte. Zum Gebrauch in unteren Klassen höherer Schulen. 3 Aufl. Berlin, Weidmann. 299 S. Wir halten diese Sammlung, in welcher bei jedem Gedicht die Quelle genau angegeben ist, für durchaus zweckentsprechend, für zweckmäfsiger jedoch noch, wenn das Lesebuch, welches in den betr. Klassen benutzt wird, zugleich auch den nötigen Vorrat an Gedichten enthält.

In den oberen, zum Teil auch schon in den mittleren Klassen treten an Stelle der Lesebücher die Klassiker selbst. Das schliefst allerdings nicht aus, dafs nicht auch noch in I daneben ein Lesebuch mit guten Prosastücken in Gebrauch ist (wie z. B. von Hiecke, Buschmann oder auch die vom Berichterstatter herausgegebene Sammlung, Musterstücke deutscher Prosa. Berlin R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder 1882. 225 S.)

Unter den Erklärungen von epischen und lyrischen Gedichten, welche in den mittleren zum teil auch noch in den oberen Klassen behandelt zu werden pflegen, machen wir hier, abgesehen von den Erläuterungen Viehoffs zu Goethes und Schillers Gedichten, und ähnlichen Werken aus früherer Zeit, besonders auf M. W. Götzingers deutsche Dichter aufmerksam (5 Aufl. von E. Götzinger. Aarau H. R. Sauerländer, 1 Bd. 708 S. 1876. 2 Bd. 672 S. mit einem Anhange: Ausgewählte Gedichte Friedrich Rückerts. 112 S. 1877). Über das bekannte treffliche Werk, welches dem Lehrer sehr gute Dienste leistet, ist wohl nicht nötig etwas zur Empfehlung hinzuzufügen.

Von den Klassikern und zusammenhängenden Dichtungen, welche in den oberen Klassen zur Behandlung zu kommen pflegen, liegen mancherlei für die Schule berechnete Ausgaben vor, mit mehr oder weniger genauen Erläuterungen. Es seien hier einige derselben erwähnt und ihrer Bedeutung nach gewürdigt.

Blicken wir zunächst aufs Mittelalter. Aufserordentlich warm empfohlen ist das Nibelungenlied, übersetzt und mit Einleitung und Anmerkungen versehen von L. Freytag, 2 Aufl. Berlin Friedberg und Mode, 387 S. Die Übersetzung liest sich gut und glatt und hat eine

gute Beurteilung in mehreren Fachzeitschriften erfahren; sie ist sogar vom Provinzial-Schulkollegium der Mark Brandenburg besonders empfohlen worden.

Wenn auch, wie die Beurteilung im Gm. S. 562 sagt, etwas stark neuhochdeutsch (in unseren Augen nicht grade ein Fehler), so doch recht empfehlenswert ist: der Nibelungen Not in metrischer Übersetzung von H. Kamp, Berlin, Mayer und Müller 1885 (günstig beurteilt auch in den BSb. S. 41; gerühmt wird hier die vereinfachte namentlich auch nach den neuen Lehrplänen sehr geeignete Form. Einen Fortschritt gegen früher nennt dies Buch die ZRSW. S. 426; die Übersetzung sei gut neuhochdeutsch; die sachlichen Erklärungen genügen dem Beurteiler nicht immer). — Eine Übersetzung der vorher nie in Übertragung erschienenen Handschrift A des Nibelungenliedes mit Vorwort und historischer wie ästhetischer Einleitung ist von W. Hahn erschienen (Stuttgart, Kollection Spemann. No. 70). Dieselbe ist nicht grade sonderlich empfohlen in der Beurteilung ZÖG. S. 518.

„Für das deutsche Haus“ ist das Nibelungenlied von Engelmann (Stuttgart, Neff) bestimmt, (warm empfohlen in den BSb. S. 38, wegen der mancherlei Änderungen, die vorgenommen sind, zu denen auch die gehört, daſs die Nibelungenstrophe in den kürzeren Hildebrandston verwandelt ist).

Von andern Dichtungen des Mittelalters nennen wir F. Polack. Wolfram von Eschenbach, Auszug zum Schulgebrauche. Berlin, Th. Hofmann. 72 S. Im Wortlaut sind nur einige Stellen, im übrigen Inhaltsangabe.

Eine andere Übersetzung dieser Dichtung erschien von G. Böttcher (Parzival in neuer Übertragung. Berlin, Friedberg und Mode 1885.) Eine Anzeige CORSW. No. 1 rühmt an derselben die klare, gewählte Ausdrucksweise und sagt, daſs diese neue Übertragung die Übel der Sprache vermeide, wie sie in Simrocks und San Martes Übersetzung hervortreten.

Ein recht brauchbares Hilfsmittel zur Einführung in die wichtigsten Sagenkreise und Sagenstoffe des Mittelalters ist E. A. W. Günther, die deutsche Heldensage des Mittelalters nebst der Sage vom heiligen Gral (Titurel, Parzival, Lohengrin), 3 Aufl. Hannover C. Meyer (Gustav Prior) 1884. 288 S. Man dürfte in dem Buche kaum eine der wichtigsten Sagen vermissen. Dasselbe empfiehlt sich sehr zur Anschaffung für Schülerbibliotheken, womöglich in mehreren Abdrücken, damit eine Benutzung seitens vieler Schüler eintreten kann. Eine recht günstige Beurteilung des Buches finden wir Gm. S. 277. Daselbst ist auch auf Buschmanns deutsche Sagen und Geschichten aus dem Mittelalter empfehlend hingewiesen.

Werke wie die eben genannten sind recht geeignet, die durch Fortfall der mhd. Lektüre entstehenden Lücken einigermaſsen auszufüllen.

Viel reichhaltiger und zahlreicher sind naturgemäſs diejenigen Werke, welche sich mit der Erklärung der Dichtungen der zweiten Blüteperiode beschäftigen. Führen wir hier einige der namhaftesten aus neuerer Zeit an.

Im Verlage von F. A. Perthes in Gotha erscheint eine Sammlung „Klassische deutsche Dichtungen“ von der dem Berichterstatter vorliegen Bd. 4. Klopstocks Messias in ausgewählten Stücken von Weitbrecht, 1885. 145 S. Bd. 5, Goethes „Iphigenie auf Tauris“ von K. H. Keck. 100 S. Bd. 6, Goethes „Götz von Berlichingen“ von L. Bauer. 134 S. Dem günstigen Urteile in Fachzeitschriften (so in den NJPhP. Abt. 2. S. 335) können wir nur beistimmen. Wir können nicht finden, daſs die Erklärungen zu umfangreich sind, wie der Beurteiler in den BlBGW meint (S. 227). Die Bemerkungen unter dem Text sind sachlicher und sprachlicher Art und imstande, das Verständnis gut zu fördern.

Eine sehr willkommene Ergänzung zu diesen Ausgaben der Klassiker selbst bilden die in demselben Verlage erschienenen Lebensbeschreibungen der betreffenden Dichter. Uns liegt aus dieser Sammlung vor H. Dederich, Ludwig Uhland als Dichter und Patriot; nebst einem Anhang: Quellennachweise zu den episch-lyrischen Dichtungen und litterarhistorische Beilagen und Bemerkungen. 163 S. Für jede eingehendere Beschäftigung mit Uhlands Dichtungen, wie sie der Schüler oberer Klassen ja doch nicht selten namentlich zum Zwecke der Privatlektüre und für Vorträge zu treiben pflegt, sehr empfehlenswert. — Ähnlichen Zwecken kann ein bei Th. Kay in Kassel erschienenes Werk dienen: Karl Leimbach, Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart. Dasselbe bietet Lebensbeschreibungen, Schilderungen der Dichtungsart und eine Auswahl aus den Dichtungen selbst. Die uns vorliegende zweite Lieferung des 3. Bandes (S. 161 bis 320) rechtfertigt die in Zeitschriften mehrfach abgegebenen günstigen Urteile. — Doch wenden wir uns wieder den Ausgaben der Dichtungen selbst zu.

Wir nennen weiter: Der Messias von Klopstock, im Auszug als Schulausgabe mit Einleitung und Anmerkungen von O. Frick, Berlin Th. Hofmann 242 S. Wir finden diese Auswahl in den ZHUWD S. 327 sehr warm empfohlen und überzeugen uns bei genauerem Einblick davon, daſs der Beurteiler recht hat, wenn er Frick besonders ein feines Gefühl in Auswahl und Erklärung nachrühmt. Von Wert ist auch die beigegebene Darstellung der Entwicklung der Handlung des Epos und ihrer Gliederung. — Beiläufig sei hier erwähnt, daſs die bisher in Kürschners Sammlung (Stuttgart Spemann) erschienenen Bände von Klopstock, herausg. von Hamel in ZÖG. S. 280 eine wenig

günstige Beurteilung gefunden haben. Getadelt wird, dafs hier nur eine Auswahl vorliegt, sodann, dafs sich in der Darstellung des Lebens des Dichters wie in der Einleitung zum „Messias“ mehrfach Verwirrungen finden, ferner ein bisweilen hervortretender Mangel an geschichtlichem Verständnis (der sich u. a. darin bekundet, dafs ein Gereimsel Trillers mit Klopstocks Ode „an die Freunde“ verglichen werde), endlich eine sich bisweilen zeigende Geschmacklosigkeit des Ausdrucks.

Von Gräsers Schulausgaben klassischer Werke, unter Mitwirkung mehrerer Fachmänner herausgegeben von J. Neubauer (Wien, Verlag v. K. Gräser) liegen vor von Lessing, Laokoon, her. v. K. Jauker, 2. Aufl. 116 S. Minna von Barnhelm von J. Neubauer, 3. Aufl. 88 S. Miss Sara Sampson von J. Neubauer, 79 S. Nathan der Weise von F. Prosch, 141 S. von Goethe, Dichtung und Wahrheit in Auswahl von L. Smolle 62. S. Iphigenie auf Tauris von J. Neubauer, 66 S. Hermann und Dorothea, 2. Aufl. von A. Lichtenheld 1887. 61 S.; von Wieland, Oberon von R. Hanke, 180 S.; von Herder, Der Cid, von K. Jauker, 66 S.

Die günstige Beurteilung, welche einzelne Hefte der hier in Rede stehenden Klassikerausgaben gefunden haben (vergl. ZÖG. S. 137, BlBGW. Heft 5) ist eine ganz wohl verdiente. Die Einleitungen zeichnen sich durch Kürze aus; wenn gesagt wird, dafs die Anmerkungen fast zu reichhaltig seien, so teilen wir diese Ansicht nicht. Dagegen stimmen wir dem Beurteiler in den BlBGW. bei, welcher die Anmerkungen lieber unter dem Text als am Ende des Buches sehen möchte. An der Ausgabe von Goethes Götz wird die Ausstellung gemacht, dafs die Angaben zu unvollständig seien. Das Heft der Sammlung, welches Abschnitte aus Schillers Abhandlung über naive und sentimentale Dichtung enthält, wird mit Recht ganz besonders empfohlen. Einige der vorhin aufgeführten Hefte dürften übrigens in der Schule kaum oder höchst selten eine praktische Verwendung finden, da sie Dichtungen enthalten, welche in den Kreis der Schullektüre weniger hineingezogen werden. Das Heft mit Abschnitten aus Goethes Dichtung und Wahrheit wünschten wir etwas umfangreicher.

Eine andere Reihe von „Ausgaben deutscher Klassiker mit Kommentar“ ist bei F. Schöningh Paderborn, erschienen. Aus derselben haben dem Berichterstatter vorgelegen Heft 1 Lessings Laokoon von Buschmann, 158 S., Heft 4 Schillers Wilhelm Tell von A. Funke, 170 S., Heft 7 Schillers Wallenstein von A. Funke, 320 S., Heft 8 Lessings Emilia Galotti von H. Deiter. 93 S., Heft 9 Schillers Jungfrau von Orleans von A. Funke, 172 S. — Die Ausgaben sind in mancher Beziehung recht praktisch, namentlich insofern sie dem Lehrer mehrfach recht gute Winke für die Behandlung geben, und allerlei veranschaulichende Hilfsmittel enthalten (wie z. B. die Ausgabe des Tell eine Karte vom Schauplatz). Die (unter dem Text befindlichen) Anmerkungen unterrichten über alles recht genau, bis-

weilen sind sie vielleicht etwas zu ausführlich. Die Wallenstein-Ausgabe ist Gm. Sp. 532 günstig beurteilt. Die Erklärungen zu Emilia Galotti werden ebendaselbst nicht für ausreichend erachtet.

Ein geradezu vorzüglicher einzelner Beitrag zu den Ausgaben klassischer Dichtungen mit genaueren Erklärungen ist: E. Grosse, Das Ideal und das Leben von Schiller für den Schulgebrauch erklärt. Mit einem Anhang. Berlin Weidmann, 88 S. Die äufserst sorgfältige und eingehende Erklärung ist ganz besonders dazu geeignet, den Primaner in die philosoph. Ideeen Schillers einzuführen. Der Verf. zieht zur Erläuterung mancherlei Schillersche und andere Dichterstellen herbei. Der Anhang des Buches bringt zwei Stücke verwandten Inhalts, einen Abschnitt aus Lehrs Abhandlung über die Horen und eine Übersetzung aus Platos Phaedrus capp. 25—31 von Lehrs. Wir verweisen im übrigen auf die begeisterte Beurteilung der Schrift Grosses ZGW. 1887 S. 151, der wir voll und ganz zustimmen. Vergl. auch die Anzeige in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht, Jahrg. 1 Heft 1 S. 80 f.

Wie sehr man neuerdings auf eine möglichst vertiefte Erklärung klassischer Werke ausgeht, beweist u. a. auch: Schillers Jungfrau von Orleans, neu erklärt von G. F. Eysell, Hannover Karl Meyer (Gustav Prior) 364 S. Die Erklärung ist eine äufserst eingehende. Wir glauben, die im Vorwort vom Verf. ausgesprochene Ansicht, dafs er eine durchaus eigenartige Erklärung des genannten Stückes gegeben habe, bestätigen zu können.

Ebenso empfehlenswert ist aus der Reihe von neuen Erscheinungen P. Klaucke, Erläuterungen ausgewählter Werke Goethes; für die obersten Klassen höherer Lehranstalten wie zum Selbstunterricht; erstes Heft: Götz von Berlichingen. Berlin W. Weber, 193 S. Die Erklärung enthält vieles für den Unterricht praktisch Verwertbare. Besonders hervorheben möchten wir es, dafs sie namentlich auch darauf ausgeht, das Stück in seinem inneren Zusammenhange zu erfassen und klar zu legen. Seine Grundsätze für die Erklärung deutscher Dramen hat der Verf. in der kleinen Schrift „Zur Erklärung deutscher Dramen in den oberen Klassen höherer Lehranstalten.“ Berlin W. Weber, 59 S. auseinandergesetzt. Wir heben aus derselben nur den einen uns höchst wichtig scheinenden Gesichtspunkt hervor, dafs der Verf. auf die Erfassung der Ideeen der Dichtungen ein besonderes Gewicht legt. Die sehr günstige Beurteilung, welche die beiden genannten Schriften ZGW. 1887, S. 150 gefunden haben, weist richtig darauf hin, dafs sich die zweite zur ersteren stelle wie die Theorie zur Praxis.

Erwähnt möge hier noch werden A. von Sanden, Schillers lyrisch-didaktische Dichtungen für die Schule. Breslau Morgenstern 1885. Wenn auch, wie die Besprechung in der ZÖG. S. 534 hervorhebt, die Erklärung etwas gar zu ausführlich ist, so gesteht dieselbe

doch zu, dafs der Verfasser fleifsig gesammelt und meist richtig gedeutet habe.

Wir sind uns dessen wohl bewufst, dafs es noch viel Vortreffliches ähnlicher Art giebt und erinnern beiläufig nur an die Erklärungen zu Goethes Tasso von F. Kern.

Als Anhang hierzu, nicht als irgend wie besonders geeignet zur Schullektüre erwähnen wir die bei M. Niemeyer, Halle, erscheinende Sammlung: Neudrucke deutscher Litteraturwerke des 16. und 17. Jahrhunderts, von welchen uns vorliegt Heft 59, Schelmufsky von Chr. Reuter (Abdruck der ersten Fassung 1696) 1885, 57 S.; Heft 60. 61 Zwölf Fastnachtsspiele aus den Jahren 1554—56 von Hans Sachs. Herg. von Edm. Götze, 164 S. Diese den Litteraturfreunden seit Jahren vorteilhaft bekannte Sammlung wird für die Schule, wenn es sich um die Mitteilung von Proben handelt, gute Dienste leisten. Namentlich mit H. Sachs werden ja doch die Schüler gewöhnlich ein wenig genauer bekannt gemacht, doch mehr davon bei der Behandlung der Litteraturgeschichte.

Bei Gelegenheit der Lektüre wird in der Regel auch eine Einführung in die Poetik und Metrik gegeben. Hilfsmittel hierfür sind in nicht geringer Zahl vorhanden. Neuerdings hat man, was die Metrik betrifft, sich dazu gewendet, das in der Eigentümlichkeit der deutschen Sprache von je her liegende Gesetz von der Betonung wieder zur Geltung zu bringen. Von neueren Arbeiten auf diesem Gebiet nennen wir in erster Linie O. Schmeckebier, Deutsche Verslehre. Berlin Weidmann, 148 S. Was der Verfasser zum Ausgangspunkt genommen hat, sagt am besten diese Stelle aus dem Vorwort: „Die ausgezeichneten Forschungen Lachmanns haben zugleich den Weg gezeigt, auf welchem eine Befreiung unseres jetzigen Verses von den fremden Fesseln möglich ist“. Wenn er dann fortfährt „Nichts desto weniger fahren die Gesetzbücher unseres Verses fort, die alten, der griechischen Verslehre entlehnten Regeln zu wiederholen“, so ist dies doch nicht im ganzen Umfange zutreffend. Der Berichterstatter verweist nur auf Sanders' deutsche Verskunst; er darf hier wohl u. a. auch auf die von ihm selbst unternommene Neubearbeitung der Poetik von O. Lange hinweisen (5 Aufl., Berlin, R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder, 1885, 124 S.), in welcher er, wie auch von Fachgenossen anerkannt ist, den Ballast der antiken Verslehre fast ganz über Bord geworfen hat. Schmeckebiers Verslehre ist u. a. aufserordentlich anerkannt in der Besprechung im Gm. Nr. 17.

Eine kleine „Poetik für Schule und Haus“ ist in 2. Aufl. nach der bekannten dreibändigen Poetik von E. Kleinpaul bearbeitet von K. Leimbach in Bremen bei M. Heinsius, 144 S. erschienen. Auch in diesem Auszuge ist die Darstellung noch ziemlich eingehend. Eine kurze Anleitung für den Schüler bietet Buschmann, Elemente der

Poetik (Anhang zu des Verf. Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache) Trier, Fr. Lintz, 18 S.

In ihrer Art vortrefflich und dem Werte entsprechend recht günstig beurteilt (Gm. Jahrg. 4. Programmschau) sind die Aufsätze von J. Methner, Poesie und Prosa, ihre Arten und Formen (Beilagen zum Programm des Gymn. in Gnesen 1883, 1884 u. 1886).

Hiermit in Verbindung sei hinsichtlich der Lehre von den Figuren und Tropen als ein für den Lehrer ganz unschätzbares Hilfsmittel erwähnt Gerber, die Sprache als Kunst, 2 Aufl. Berlin 1885, 2 Bde. R. Gaertners Verlag (H. Heyfelder), dem u. a. ZÖG. S. 432 „staunenswerten Fleifs und grofse Gelehrsamkeit“ nachrühmt.

Wenn wir so eine Umschau über einige der wichtigsten neueren Erscheinungen auf dem Gebiete der deutschen Lektüre mit ihren Hilfsmitteln gehalten haben, erübrigt uns jetzt, auf die Methodik der Lektüre näher einzugehen und einiges über die zu treffende Auswahl zu sagen, wie sie sich nach den Anschauungen der letzten Zeit gestaltet hat.

Das erste, was in dem Unterricht durch die Lektüre zu erreichen ist, ist eine möglichst gute und reine Aussprache und Betonung. Hierüber enthält die Abhandlung von J. Hester, Aus der Schulpraxis; über Lesen und Betonen (Programm des Gymnasiums in Paderborn) recht beachtenswerte Winke, namentlich für die richtige Behandlung der poetischen Lesestücke in dieser Beziehung. Dafs eine gute Aussprache etwas sehr Schwieriges ist, zeigt uns ein Blick auf die Beschaffenheit und den Gebrauch der Laute. Die dabei zu Tage tretenden Schwierigkeiten kennzeichnet u. a. der treffliche Aufsatz von E. Friedrich: Die zehnfache Aussprache des Buchstaben g im Neuhochdeutschen (ZHUWD. S. 106.). Von Anfang an ist auf eine möglichst reine Aussprache aller Laute zu achten, der Lehrer mufs selbst viel vorlesen, um an gutes Lesen zu gewöhnen. — Wie sonst namentlich die sachliche Behandlung der Lektürestücke, der prosaischen wie poetischen, in den unteren Klassen vorzunehmen sei, darüber geben die höchst lesenswerten Aufsätze von Fr. Heussner, Behandlung des Gedichts „Heinrich der Vogelsteller“ von Vogl in Quinta, zugleich als Vorbereitung für eine Geschichtsstunde über Heinrich I (Lehrproben und Lehrgänge von Frick und Richter, Heft 6, S. 24) und Frick, Behandlung eines deutschen, poetischen oder prosaischen Lesestückes in unteren und mittleren Klassen (ebendort S. 105) ganz vortreffliche Winke. Nach dem letzten Aufsatz zerfällt die Behandlung in vier Hauptteile, deren Namen sich von selbst erklären: 1. Vorbereitung (Angabe des Zieles, orientierende Vorbesprechung); 2. Darlegung (Aus-

drucksvolles Vorlesen durch den Lehrer, Betrachtung von Einzelheiten); 3. Vertiefende Bearbeitung (in Bezug auf Inhalt und Form); 4. Anwendung (Lesen durch den Schüler, Sprechen, Schreiben, Memorieren). Was hier mehr theoretisch dargestellt wird, bietet der vorher erwähnte Aufsatz von Heussner praktisch an einem Beispiele. Aus der günstigen Beurteilung Fricks zu schliefsen (Lehrproben und Lehrgänge Heft 1, S. 123) mufs auch C. Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke (eine Methodik des deutschen Sprachunterrichts mit besonderer Berücksichtigung der ungeteilten Volksschule) 8 Aufl. Gotha Thienemann 1883, hierfür recht gute Dienste leisten. „Das Buch hat namentlich in seinem theoretischen Teile eine grofse Bedeutung auch für die höhere Schule. In demselben stellt es die Geschichte der Methodik dar. Namentlich ist es wichtig für den Lehrer der unteren und mittleren Klassen“.

Ein Beispiel aus der Praxis ist übrigens auch A. Rausch, Behandlung des Kirchenliedes von G. Neumark „Wer nur den lieben Gott läfst walten“ (Lehrproben und Lehrgänge, Heft 4, S. 12). Manches gehört auch hierher aus dem Aufsatz von Frick, Winke, betreffend die Aneignung der Kunst des Erzählens (Lehrproben, Heft 4, S. 100), wir meinen besonders den Teil des Aufsatzes, der von dem Interesse handelt, welches der Unterricht in dem Schüler erregen soll (nämlich ein religiöses, spekulatives, empirisches, sympathetisches, soziales, ästhetisches Interesse).

Wie wichtig überhaupt und ganz besonders bei der Durchnahme von Gedichten von den untersten Klassen ab die Anleitung zu einer richtigen Betonung des Gelesenen ist, wird jetzt wohl allgemein anerkannt. Neuerdings hat diese Frage eine eingehende Behandlung in einer kürzlich erschienenen Schrift von W. Parow (der Vortrag von Gedichten als Bildungsmittel und seine Bedeutung für den deutschen Unterricht, Berlin R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder, 1887, 84 S.) gefunden. Die empfehlenswerte Schrift zerfällt in drei Teile, deren erster vom Gang des Unterrichts handelt und praktische Winke für die Methode der Erklärung von Gedichten giebt, während der zweite die Kunstmittel des Vortrages darstellt und der dritte zunächst die gegen Deklamationsübungen erhobenen Bedenken auf Grund der vorangehenden Vorschläge zur Fruchtbarmachung dieses Unterrichtsbetriebes für die litterarisch-ästhetische Bildung der Schüler widerlegt und erweist, dafs richtig angestellte Deklamationsübungen nicht allein einen ästhetischbildenden Wert haben, sondern auch in sittlicher Beziehung von Einflufs sein können. Alle Lehrer des Deutschen werden die Schrift mit grofsen Nutzen lesen, sie werden durch dieselbe vielfach angeregt und auf neue Gesichtspunkte aufmerksam gemacht werden.

Ein Hilfsmittel für den Lehrer dürfen hier auch die in der ZÖG. S. 435 gut empfohlenen Bücher von Vietor sein (Elemente der

Phonetik und Orthoepie im Deutschen, Franz., Engl. und: Die Aussprache der in dem Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preufsischen Schulen enthaltenen Wörter. Heilbronn Henninger).

Dafs es sich empfiehlt, einen Kanon deutscher Gedichte aufzustellen, die in den einzelnen Klassen von VI aufwärts zu lernen oder doch wenigstens zu besprechen sind, wird wohl jetzt nicht mehr bezweifelt. Die Instruktionen für die öster. Gymnasien verlangen einen solchen; auch E. Laas macht in seinem mehrfach genannten Buche dahingehende Vorschläge. Eine solche Zusammenstellung des für jede Klasse bestimmten Stoffes ist nun allerdings vielleicht an den meisten Anstalten vorhanden; es fehlt auch nicht an Vorschlägen, die für weitere Kreise bestimmt sind. Jeder Versuch der Art ist als ein schätzbarer Beitrag zu begrüfsen. Wir nennen hier den Kanon deutscher Gedichte, zusammengestellt durch Fachkonferenzen des kgl. Gymnasiums zu Neuwied. (Berlin und Neuwied; Heuser, 131 S.) Derselbe enthält 76 stufenweise geordnete Gedichte. Er hat im CORSW. S. 294 eine zustimmende Beurteilung erfahren. Ganz kürzlich ist er von Gerberding sehr eingehend besprochen worden (ZGW. 1887, S. 135). Der sich mit der ganzen Frage gründlich beschäftigende Aufsatz enthält aufser einer im ganzen zustimmenden Beurteilung eine ganze Reihe der treffendsten Bemerkungen über die bei Aufstellung eines solchen Kanons überhaupt zu befolgenden Grundsätze.

Die bei der Durchnahme und Besprechung von Dichtungen in den oberen Klassen zu beobachtende Methode veranschaulicht trefflich der Aufsatz von E. Naumann (Lehrproben und Lehrgänge, Heft 6, S. 1—23): Klopstocks Oden Friedrich der Fünfte und An Bernstorff und Moltke; zwei deutsche Stunden in U I eines Gymnasiums. Nachdem der Lehrer durch Vorlesen den Schülern das zu Behandelnde nahe geführt und die notwendigsten Erläuterungen vorausgeschickt hat, wird das Hauptgewicht auf die Entwickelung des Inhalts und Gedankenganges gelegt, die Hauptidee daraus entnommen, zuletzt ein Rückblick auf beide Oden zusammen geworfen und einzelnes auf die Zeitgeschichte Bezügliches hinzugefügt, was das Verständnis erläutert. Jener Aufsatz ist eine Anleitung dazu, wie man ein poetisches Stück möglichst vielseitig ausnutzen und dem jugendlichen Geiste, indem man sein Interesse erregt, nahe führen kann.

Eine ähnliche Anleitung giebt (in derselben Zeitschr. Heft 4, 1885, S. 83) der Beitrag von O. Nasemann: Schillers Johanniter. Auch hier erkennen wir an einem Muster, wie eine solche Dichtung mit vorgeschrittneren Schülern nach Inhalt und Form zu behandeln ist.

Für die „Behandlung der Goethe'schen Gedichte und Sprüche in den oberen Klassen höherer Lehranstalten“ giebt W. Cramer in einem auf einer Lehrerversammlung zu Metz gehaltenen Vortrage (dem Haupt-

inhalte nach abgedruckt NJPhP., S. 309 ff.) manchen schätzbaren Wink. Hauptgrundsatz soll sein, dafs in einem Trimester des zweijährigen Kursus der I sämtliche Stunden des deutschen Unterrichts auf die Behandlung Goethe'scher Gedichte und Sprüche angewendet werden sollen. Wir möchten das für zu viel halten. Aus den betr. Gedichten soll eine Auswahl getroffen werden, die dem Schüler ein Bild giebt, 1. von Goethes bedeutendsten Dichtungen auf den verschiedenen Gebieten der Lyrik, 2. von den wichtigsten Beziehungen Goethes zu Personen aus dem Gesamtleben der Zeit, 3. von dem Wechselspiele zwischen den Grundsätzen seiner Lebensführung und den ihn ergreifenden Leidenschaften und geistigen Strömungen. Gewifs ist damit eine fruchtbringende Behandlung gefordert; ob sich dazu aber die nötige Zeit finden läfst, scheint zweifelhaft.

Unter den hier und da zerstreut erschienenen Beiträgen zur Methodik bei der Erklärung deutscher Dichtungen sei übrigens noch besonders namhaft gemacht und hervorgehoben: Beitrag zur Behandlung der dramatischen Lektüre von H. Unbescheid-Dresden, Programm der Annenrealschule I 1884, 40 S. II 186, 44 S. Unter besonderer Bezugnahme auf Freytags „Technik des Dramas“ geht der Verf. auf den dramatischen Aufbau in der Weise ein, dafs Teil I die dramatische Entwicklung bis zum Höhenpunkte, Teil II das Fallen derselben behandelt. Über diese (auch zusammengefafst als Buch) erschienenen Abhandlungen fällt die Besprechung in den NJPhP. Abt. 2, S. 386 mit Recht ein sehr günstiges Urteil. Der Beurteiler (O. Lyon-Dresden) hebt hervor, dafs der Verf. dem Schüler einen Einblick in das künstlerische Schaffen des Genius gewähre. Gm. erklärt in seiner Programmschau die Abhandlungen für sehr geeignet zur Vertiefung und Einführung in den Inhalt der Dramen.

Wir knüpfen hier die Betrachtung eines Buches an, welches seinem Inhalte nach allerdings umfassender ist, welches aber am meisten noch mit diesem Teile unserer Ausführungen in Verbindung gebracht werden kann, wir meinen F. Kern, Lehrstoff für den deutschen Unterricht in Prima, Berlin Nicolai, 197 S. Der Verf. sagt im Vorwort: „Der hier gebotene Lehrstoff behandelt Ästhetisches, Ethisches, Psychologisches, Rhetorisches.“ „Die Einheit in dem Lehrstoff liegt in den ästhetischen Belehrungen. Diese Einheit ist, wie jeder sieht, künstlich geschaffen.“ Wir stimmen dem überaus anerkennenden Urteile Paulsens (CORSW., S. 69) vollständig bei, welcher das Buch eine Poetik „ex fontium locis contexta“ nennt und es zu den allervorzüglichsten Hilfsmitteln auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts zählt. Uns schien die Erwähnung desselben gerade hier am Platze, weil es vortrefflich zeigt, in welcher Weise die Behandlung der Lektüre anregend und fruchtbringend gestaltet werden kann. Von dem Buche eingehend Kenntnis zu nehmen kann jedem Lehrer des Deutschen in den oberen Klassen nicht dringend genug empfohlen werden.

Der preufsische Lehrplan bezeichnet (wenn wir uns nun zu der in den oberen Klassen zu treffenden Auswahl der Lektüre wenden) als das Gebiet, aus welchem das zu Lesende gewählt werden soll, die „klassischen Werke aus der neueren poetischen und prosaischen Litteratur.“ Welche Auswahl im einzelnen zu treffen sei, darüber sagt er nichts. Ausführlich äufsern sich die Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich über die Lektüre im allgemeinen und über die vorzunehmende Auswahl (Lektüre im Obergymnasium, S. 144 ff.). Danach soll die Auswahl der zur Lektüre gelangenden Originalwerke der neuhochdeutschen Klassiker weder vorwiegend nach litterarhistorischen Motiven getroffen, noch soll ausschliefslich an ihrem Faden das Leben der grofsen Dichter klargestellt werden. Dann heifst es weiter: „Die formalen Zwecke der Lektüre sind also die Hauptsache, gegen die alles andere, so wünschenswert es sein mag, zurückstehen mufs; darum aber bleiben litterar-historische Gesichtspunkte, so weit sie eben mit den mafsgebenden Motiven der Auswahl und Reihenfolge der zu lesenden Werke vereinbar sind, nicht ganz aufser Acht.“ Es knüpft sich dann an diese Ausführungen, von denen wir gestehen müssen, dafs wir sie nicht so recht verstehen und in ihrem Hauptgrundsatz nicht billigen, eine genauere Darstellung dessen, was ausgewählt werden soll. In der 6. Kl. ist Klopstock zu behandeln (eine Anzahl von Oden, Messias, mindestens 1. und 4. Gesang); es folgen Proben aus Wieland (Oberon), Lessing (Fabeln) der 70. 17. 18. Litteraturbrief; Minna von Barnhelm, im Anschlufs daran Stücke aus der Dramaturgie, nämlich Schlufs von 28; 89, 90, 91, Anfang von 29; als Privatlektüre Emilia Galotti. Aufserdem sei noch privatim zu lesen: Stücke aus dem Messias, Oden Klopstocks, Lessings Abhandlung über die Fabel, Kleists Frühling, Lessings Miss Sara, Nathan; Abschnitte der Dramaturgie. — Die 7. Klasse behandelt vorwiegend Herder, Goethe und Schiller bis 1794. Auch hier sind die Pensen für Klassen- und Privatlektüre wieder sehr umfangreich bemessen. Wir finden darunter u. a. auch Schillers Räuber, Fiesko, Kabale und Liebe, Goethes Clavigo. Der Unterricht in der 8. Klasse setzt den der 7. fort. U. a. wird hier auch der Briefwechsel zwischen Goethe und Schiller in den Bereich der Lektüre gezogen. Hauptaufgabe der Privatlektüre ist hier die Vollendung der Lektüre der Schiller'schen Dramen, hauptsächlich aber die Einführung in Goethes Faust. Auch Stücke der romantischen Schule, H. v. Kleists und Grillparzers, müssen der Privatlektüre vorbehalten werden. Für jede Klasse sind übrigens auch Vorschläge auswendig zu lernender Gedichte gemacht. Wir heben daraus nur hervor, dafs für die 8. Klasse ganz besonders Schillers Glocke empfohlen wird. Nach unseren Anschauungen ist das entschieden zu spät. Die Glocke kann unzweifelhaft bereits auf einer weit früheren Klassenstufe gelernt und verstanden werden.

Werfen wir einen Rückblick auf das aus den „Instruktionen“ über die Lektüre Zusammengestellte, so müssen wir unserseits vor allem erklären, dafs wir die Menge des zu Überwältigenden für gar zu grofs halten, als dafs eine erspriefsliche Vertiefung stattfinden könnte. In den preufsischen höh. Lehranstalten wird eine wesentliche Beschränkung vorgenommen; überdies schreiben hier die Lehrpläne auch nicht so genau die Pensen vor; es herrscht hier, was recht gut ist, eine gewisse Freiheit, wenngleich es ja selbstverständlich ist, dafs die Hauptsachen zur Behandlung kommen. Prosch macht bei seiner Beurteilung der „Instruktionen“ in ihrem den deutschen Unterricht behandelnden Teile darauf aufmerksam (Supplementband zu Bd. 37 ZÖG.), dafs in 2 Jahren 21 Dramen gelesen werden sollen. Er ist ferner der Ansicht, dafs Goethes „Faust“ besser nicht gelesen werde. Auch an dem Gedichtkanon hat er einige Ausstellungen zu machen. Würfl in seinen „Bemerkungen zu den Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Sprache“ (ZRSW., S. 1 ff.) geht, nachdem er, wie das auch Prosch thut, den Fortfall des Mhd. sehr beklagt hat, insofern noch über die „Instruktionen“ hinaus, als er die Litteraturgeschichte nicht nur bis 1832, sondern auch noch über jenes Jahr hinaus ausdehnen und u. a. auch Hamerling, Ebert, Lenau u. a. Dichter in den Kreis der Schullektüre gezogen wissen möchte; das können wir nicht ganz begreiflich finden. In einer Hinsicht aber stimmen wir mit ihm überein, nämlich, wenn er sich gegen die von den Instruktionen angeordneten Notatenhefte wendet (d. h. Aufzeichnungen seitens der Schüler zur Unterstützung des Gedächtnisses, „Repetitorium der wichtigeren bei der Lektüre gemachten sprachlichen, stilistischen und sachlichen Bemerkungen“). Diese Hefte sollen nach dem Willen der Instruktionen später sogar die Grundlage der Prüfung bilden. In Preufsen sind Aufzeichnungen seitens der Schüler mit Recht von jeher thunlichst eingeschränkt worden. Ebenso ist Würfl gegen die von den „Instruktionen“ angeordnete schriftliche Vorbereitung fürs Deutsche. Auch in diesem Punkte stimmen wir ihm ganz bei.

Der Lehrplan für die preufsischen höheren Schulen giebt, wie schon bemerkt, im einzelnen keine genaueren Anweisungen über das zu Lesende. Vorschläge nach dieser Richtung finden wir jedoch in mancherlei Schriften. Wir sehen hierbei von früher erschienenen pädagogischen Werken ab. — E. Laas giebt (der deutsche Unterricht 2. Aufl. S. 256 ff.) zunächst einen Kanon für die in den Klassen von VI bis O III einschl. zu lesenden, bezw. zu lernenden Gedichte; einzelnes in demselben halten wir nicht für praktisch, so z. B. wenn für O III Schillers „Macht des Gesanges“, Goethes „Mahomets Gesang“, „Epilog zu Schillers Glocke“ bestimmt erscheinen; S. 268 ff. wird der Lehrstoff für U und O II genannt, wobei allemal für 4 Halbjahre gesorgt erscheint und die Lektüre in Klassen- und Privatlektüre geteilt zu denken

ist. Für O II ist noch der frühere Standpunkt festgehalten, als das Mhd. auf den Gymnasien noch getrieben wurde. In dieser Klasse wird (privatim) auch Shakespeare gelesen. S. 276 ff. handelt von der Lektüre in I, alles ist begleitet von ausführlichen Winken für die Behandlung und die einzufügenden litterargeschichtlichen Betrachtungen. Der Stoff ist überall ziemlich reich bemessen, mehrfach vielleicht zu reichlich. Klopstock und Lessing liefern ihn vorzugsweise für U I, Schiller und Goethe für O I.

Von hohem Interesse sind die „Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans, betreffend die Klassenlektüre der Gymnasialprima“ von O. Frick (Lehrproben und Lehrgänge, Heft 5, 1885, S. 1 ff.). Der Verf. geht bei seinen Betrachtungen von Hermann Kerns Grundsatz aus, der erziehende Unterricht habe es zu thun nur mit dem Elementaren und Fundamentalen; danach sei die Auswahl zu treffen; bei derselben müsse man sich aber klar werden über das innere Verhältnis zwischen dem zu behandelnden Gegenstande und der jedesmaligen Schülerstufe; endlich seien auch das Wesen und die Strebungen der menschlichen Seele zu berücksichtigen. In Prima sei das Ziel: Begriffliches Verständnis und freie geistige Bewegung, aber auch Gemütsbildung. Dazu soll die Lektüre ein Quell sittlicher Kraft sein. Den letzten Abschlufs habe die Tragödie zu bilden. Nach diesen Grundsätzen entwirft der Verf. sodann einen Plan für die Lektüre; auf das erste Halbjahr entfallen der Parzival, einige Oden und Abschnitte des Messias von Klopstock, auf das zweite eine eingehendere Beschäftigung mit Lessing, auf das dritte Goethe, auf das vierte Schiller. In wie vielfacher Weise in jedem Halbjahr an der Hand der Lektüre das Interesse wach zu rufen ist, lehren die dann folgenden Ausführungen.

Eine Auswahl insbesondere aus den deutschen Lyrikern für die Lektüre in den oberen Klassen bietet ein Aufsatz Fricks (Lehrproben und Lehrgänge, Heft 7, S. 64—73), wobei er von den drei wichtigsten Beziehungen unserer Innenwelt ausgeht; auf die Natur, auf das Menschenleben und Gott. Aus den drei wichtigsten Epochen unserer nationalen Lyrik (Mittelalter, Zeit des Übergangs, Neuzeit) wird nun im Umrisse eine auf jene Zwecke hinzielende Auswahl getroffen, für eine Lektüre (damit schliefsen die auch in methodischer Hinsicht interessanten Ausführungen), die dazu dient, die Begründung einer inhaltvollen Lebensanschauung vorzubereiten, d. h. Charaktere zu bilden.

Hinsichtlich der für die Dramen-Lektüre zu treffenden Auswahl hat Franz Kerns Schrift „Deutsche Dramen als Schullektüre“ Vorlesung in der Berliner Gymnasiallehrer-Gesellschaft gehalten, Berlin Nicolai, 39 S. mit Recht eine weitgehende Beachtung gefunden. Entgegen den bisherigen Anschauungen äufsert Kern gegen einige der in der Regel zur Klassenlektüre benutzten Dramen zum Teil recht schwer wiegende Bedenken. Dem über Schillers „Tell“ Gesagten (es handelt

sich um die psychologische Unwahrscheinlichkeit in der Apfelschufsscene) wird man beistimmen müssen; nicht minder hinsichtlich Lessings „Nathan“ und „Emilia Galotti.“ Diese beiden Stücke werden nun wohl in der Regel nicht als Klassenlektüre behandelt. Die gegen „Minna von Barnhelm“ ausgesprochenen Bedenken kann der Berichterstatter nicht teilen (S. 127 f.). Was Goethes „Iphigenie“ betrifft (vergl. Kern S. 23, über die Heilung des Orest), so scheinen ihm Kecks Ausführungen (in seiner Ausgabe des Stückes) über die von Kern hervorgehobenen Schwierigkeiten einigermafsen hinweg zu helfen. Übrigens will Kern das zuletzt genannte Stück trotz der entstehenden Schwierigkeit nicht etwa von der Schullektüre ausgeschlossen wissen.

Die von Kern geäufserten Bedenken werden in der Anzeige seiner Schrift ZGW., S. 385 ff. für unbegründet erklärt; diesem Urteile können wir, wie bereits angedeutet, nicht beistimmen. — Eine durchaus zustimmende Beurteilung hat Kerns Schrift gefunden, ZRSW., S. 164. Wir sind mit dem Beurteiler namentlich auch insofern derselben Ansicht, als er mit Kern sich für eine stärkere Benutzung der Uhlandschen Dramen für die Schullektüre ausspricht. — Eine ebenso anerkennende Anzeige der kleinen Schrift Kerns lasen wir ZHUWD., S. 102.

---

3. Die deutsche Litteraturgeschichte.

Dafs Litteraturgeschichte im eigentlichen Sinne des Wortes nicht Unterrichtsgegenstand an den höheren Lehranstalten sein dürfe, wie dies früher wohl mehr oder weniger der Fall war, wird jetzt allgemein anerkannt. Die preufsischen Lehrpläne (und zwar gilt dies vom Gymnasium wie vom Realgymnasium in gleicher Weise) stellen als Ziel die Forderung auf: Bekanntschaft mit den Hauptepochen der Nationallitteratur. Anders sagen die Instruktionen für den Unterricht an Gymnasien in Österreich (S. 148) in Bezug auf diesen Gegenstand: „Litteraturgeschichte ist als Lehrstoff des Gymnasiums insofern grundsätzlich abzulehnen, als sie ästhetisierend vorgetragen wird, d. h. dem Schüler ästhetische Urteile beibringt, die er nicht aus eigener Lektüre schöpfen gelernt hat; soweit sie aber rein historisch bleibt, d. h. litterarische Werke, Persönlichkeiten, Richtungen in ihren historischen Zusammenhängen, nach Ort und Zeit beschreibt, ist sie ebenso zulässig wie die Staatengeschichte und ergänzt diese.“ Diese Stelle wird uns nicht klarer, wenn wir auch weiterhin lesen: „Doch ist die engste Begrenzung des Stoffes notwendig, insbesondere für jene Perioden, deren Erzeugnisse nicht Gegenstand der Schullektüre sind“. Es wird also hier thatsächlich Litteraturgeschichte verlangt. Für das Richtigste halten wir die wohl in Preufsen jetzt ziemlich allgemein verbreitete Art dieses Unterrichts, dafs dem Schüler bis zu den

oberen Klassen hin im Anschlufs an das Gelesene Mitteilungen über das Leben der Verfasser gegeben werden, mit einzelnen gelegentlichen Winken über die Entwicklung der Litteraturepochen und einigen Proben aus den Zeiträumen, die in der Schule nicht genauer zur Behandlung kommen. Jahreszahlen und Namen werden dabei auf das geringste Mafs beschränkt. Das von den österreich. „Instruktionen" mit Recht verworfene Ästhetisieren und die Einlernung bestimmter Urteile ist im ganzen wohl jetzt nur selten üblich, weil man die Gefahr des ersteren richtig erkannt hat; dabei bleibt nicht ausgeschlossen, dafs (was namentlich Sache der Lektüre ist) auf die besonderen Schönheiten des Aufbaus oder auf sonstige Vorzüge aufmerksam gemacht wird. Wir erwähnen dies hier, weil ja auch bei den litterargeschichtlichen Skizzen und Betrachtungen manches der Art eingefügt werden mufs.

Die Litteraturkunde (mit diesem Namen bezeichnen wir wohl besser das, was hier gemeint und erstrebt sein soll) ist im wesentlichen als ein Anhang zur Lektüre zu behandeln und zu betreiben; in dieser Art wird sie auch meist betrieben. Die Notwendigkeit einer genaueren Bekanntschaft mit den hervorragendsten Persönlichkeiten aus unserer nationalen Litteraturgeschichte weist mit beredten Worten und mit Wärme und eingehender Würdigung des Bedürfnisses nach E. Laas (Der deutsche Unterricht 2. Aufl. S. 226ff.), zugleich giebt er im Umrisse (S. 231 f.) an, welche Erscheinungen dabei besonders berücksichtigt werden müssen. Einem Widerspruch werden seine Ausführungen wohl kaum begegnen, selbst das nicht, was er über das Mittelalter sagt, denn selbst jetzt, nachdem das Mhd. als Unterrichtsgegenstand fallen gelassen ist, wird allgemein ein Eindringen in den Geist der Dichtungen der ersten Blütezeit unserer Litteratur und eine Bekanntschaft mit ihren wichtigsten Trägern verlangt. — Dafs die neuere Zeit mit einer möglichst gründlichen und eingehenden Würdigung Luthers zu beginnen habe, ist eigentlich selbstverständlich. Ein treffliches Hilfsmittel hierbei zur Veranschaulichung von Luthers Schreibweise ist E. Grofse, Auswahl aus Dr. Martin Luthers Schriften in unveränderter Sprachform mit Bemerkungen über dieselbe; 2. Aufl. Berlin Weidmann 1885. 212 S. Wir bezweifeln durchaus nicht, dafs die unveränderte Sprachform auch für die Schule durchaus das Richtige sei (was die sonst sehr anerkennende Beurteilung dieses Buches BlBGW. S. 229 in Frage zieht). Die am Schlusse gegebenen Bemerkungen (18 S. umfassend) zerfallen in 1) Allgemeineres über Luthers Sprache und 2) zu einzelnen Stellen. Dieselben bieten reichlichen Stoff für die trefflichste sprachliche Belehrung. Die Auswahl an sich ist in dem Buche eine sehr gute und geeignet, Luthers Schreibart und Stil in seinen verschiedenen Arten je nach dem behandelten Stoffe zu veranschaulichen. Von Interesse für den Lehrer wird übrigens

auch sein: Abfassungszeit der Lutherlieder (Neue ev. Kirch. Zeit. 28, 5. S. 72).

Im einzelnen können wir auf die Ausführungen von Laas nicht weiter eingehen, ebensowenig auf alle neuerdings in dieser Richtung veröffentlichten Aufsätze in Zeitschriften. Nur soviel sei hier gleich gesagt, daſs von den für die Schule bestimmten Behandlungen der Litteraturgeschichte die meisten hinsichtlich des Maſses des Gebotenen und des Umfangs über das Notwendigste hinausgehen. Dies ist indes kein Fehler. Es ist sogar durchaus wünschenswert, daſs der Schüler, um sich gelegentlich über dies und jenes zu unterrichten, was ihm in der Schule oder sonst aufstöſst, ein umfangreicheres Buch in der Hand hat als ein gar zu dürftiges.

Eine Zusammenstellung dessen, was an litterargeschichtlichem Stoffe zu bieten ist, giebt auch Nohl (a. a. O. S. 121 f.). Das, was hier verlangt wird, geht weiter als im ganzen üblich. Wie sollte es wohl möglich sein, um nur etwas hervorzuheben, Jean Pauls Eigenart . . . in klares Licht zu setzen? (S. 127). Ebenda lesen wir: „Aus der groſsen Zahl andrer vortrefflicher Dichter der neueren und neuesten Zeit ragen hervor Lenau, Chamisso, Eichendorff, Heine, Platen, Hoffmann von Fallersleben, Freiligrath, Geibel und endlich die Mundartdichter Hebel und Reuter. Von ihren Werken ist der Jugend eine möglichst reiche Kenntnis zu geben.“ Wir müssen gestehen, daſs wir nicht wissen, wie dies ermöglicht werden soll. Abgesehen von den gelegentlich gelesenen oder auch gelernten Gedichten neuerer Dichter wird eine Einführung in die Werke derselben einfach aus Zeitmangel nicht gegeben werden können. Sich nun sogar eingehender mit den Mundartdichtern zu beschäftigen ist erst recht unthunlich. Es giebt nur das eine Mittel, daſs man die Aufmerksamkeit der Schüler auf die neueren Dichter hinlenkt; ganz besonders ist eine Verwertung der eingehenderen Beschäftigung einzelner Schüler mit dem einen oder andern der genannten Dichter durch freie Vorträge möglich, wie sie ja wohl an den meisten Anstalten in den oberen Klassen gehalten werden.

In einem Punkte stimmen wir Nohl ganz bei, nämlich daſs, wo irgend möglich, Proben von den Dichtungen gegeben werden müssen, insoweit sie nicht zu eingehenderer Behandlung gelangen.

Wenn wir nun unter den Erscheinungen selbst Umschau halten, so erwähnen wir zuerst ein bereits in 17. Aufl. vorliegendes Buch: H. Kluge, Geschichte der deutschen Nationallitteratur zum Gebrauch an höheren Lehranstalten. Altenburg O. Bonde, 248 S. Zum Lobe dieses Werkes, welches sich einen groſsen Teil der höheren Lehranstalten (und nicht allein Gymnasien und verwandte Schulen, sondern auch höhere Mädchenschulen, Seminarien u. s. w.) erobert hat, hier etwas zu sagen, erscheint völlig überflüssig. Dasselbe ist in Zeitschriften von Fachleuten von je her äuſserst günstig beurteilt worden.

Seine Vorzüge sind Klarheit der Darstellung, Übersichtlichkeit und (vielleicht der bedeutendste) die Einführung in den Inhalt der wichtigsten dichterischen Erzeugnisse (namentlich des Mittelalters und der neueren Blütezeit). Wenn auch der Schüler hier viel mehr findet, als er für den unmittelbaren Gebrauch in der Schule erwarten kann, so rechnen wir dies dem Buche aus dem vorhin angegebenen Grunde grade als Vorzug an.

Von weniger umfangreichen Büchern nennen wir O. Lange, Grundrifs der Geschichte der deutschen Nationallitteratur für höh. Lehranst., 11. Aufl., durchgesehen von L. Berthold. Berlin 1886 R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder, 128 S. Dieses mit Geschmack geschriebene Buch des bekannten Schulmannes hat sich, wie es uns scheinen will, namentlich in Mädchenschulen Eingang verschafft.

Ganz ausdrücklich für die zuletzt genannte Art von Schulen und für Lehrerinnen-Seminarien bestimmt ist Th. Landmann Schatzkästlein der deutschen Litteraturgeschichte. Wittenberg Herrosé, 1885. 96 S. Wir glauben, dafs der Verf. den für seinen Zweck geeigneten Ton gefunden hat. Etwas gröfsere Ausführlichkeit wäre indes hier und da erwünscht gewesen.

Übergangen werden darf hier nicht die bereits in dritter, durchgesehener und verbesserter Auflage erschienene Geschichte der deutschen Sprache und Litteratur bis zu Goethes Tod von Daniel Sanders, Berlin Langenscheidt 1887. 142 S. Das Buch ist ja vielleicht für die Schule als Leitfaden weniger verwendbar, es enthält jedoch eine sehr übersichtliche, vielfach auf die Quellen zurückgehende und auf dieselben hinweisende Darstellung der Entwicklung unserer nationalen Litteratur, welche der Lehrer wie auch der vorgeschrittene Schüler mit grofsem Vorteil benutzen kann. — Für ein eingehenderes Studium der Geschichte unserer Sprache können wir überdies nicht dringend genug empfehlen: O. Behaghel, Die deutsche Sprache (das Wissen der Gegenwart, Band 54, Leipzig G. Freytag; Prag F. Tempsky 231 S.).

Das Hilfsbuch für die deutsche Litteraturgeschichte von W. Herbst (Gotha. Friedrich Ludw. Perthes, 69 S.) liegt in 4. Aufl. vor. Die Grundsätze Herbsts dürfen wohl als bekannt gelten. Er legte mit Recht das Hauptgewicht auf die beiden Blütezeiten. Die von dem zu früh verstorbenen H. Zurborg, 1883 besorgte, jetzt neu gedruckte Auflage enthält in einem mäfsig umfangreichen Heft alles, was nach Herbsts Plan in das Gymnasium gehört, während früher zwei Hefte bestanden, das eine mit der Auswahl aus dem Mittelalter, das andre für die neuere Zeit. Selbstverständlich sind am Anfange des Buches die Bemerkungen über mhd. Laut- und Flexionslehre jetzt fortgefallen, welche die frühere Auflage des ersten Heftchens enthielt. Die Grundsätze, welche ihn bei Abfassung seines Lehrbuchs geleitet hatten, hatte

Herbst in einer eigenen kleinen Schrift (1879 bei Perthes, Gotha) dargelegt.

In der Art und Weise der bekannten Litteraturgeschichte von R. Koenig ist desselben: Abrifs der deutschen Litteraturgeschichte; ein Hilfsbuch für Schule und Haus (Bielefeld und Leipzig Velhagen und Klasing 1887. 202 S.) abgefafst, d. h. es ist auch diesem Abrifs eine ganze Anzahl von veranschaulichenden Abbildungen (13 Beilagen, 67 Abbildungen im Text) beigegeben. Diese Anschauungsmittel haben ja immerhin einen gewissen Wert, und am besten beweist vielleicht ihre Bedeutung der Erfolg, welchen das gröfsere König'sche Werk und manches andere Buch mit ähnlicher Einrichtung neuerdings gehabt hat. Eine andere Frage ist, ob sich dieser Abrifs auch für den Gebrauch in der Schule empfiehlt. Dies bezweifeln wir, wenngleich anerkannt werden mufs, dafs sich der Verf., soweit es anging, den Bedürfnissen der Schule angepafst hat, sowohl in der Auswahl wie in der Art der Behandlung. Im ganzen ist es aber doch als Lernbuch weniger geeignet. Sicherlich ist es ein ganz gutes Hilfsbuch für das Haus, für den Privatgebrauch. — Einen entschieden besseren Dienst nach dieser Seite wird allerdings Werner Hahn, Geschichte der poetischen Litteratur der Deutschen (10. Aufl. Berlin, W. Hertz, Besser, 1883, 398 S.) leisten. Seinem Umfange und der Art der Behandlung nach weniger als Schulbuch geeignet, ist dasselbe imstande, eine tiefere Einführung in unsere poetische Litteratur zu ermöglichen. Die Zahl der Auflagen spricht übrigens schon beredt genug für das treffliche Buch.

Von noch umfangreicheren Darstellungen der Litteraturgeschichte erwähnen wir noch (abgesehen von Vilmar, dessen herrliche Behandlung der mhd. Zeit für die Jugend in ganz hervorragender Weise geeignet ist) H. Menge, Geschichte der deutschen Litteratur mit besonderer Berücksichtigung der neueren und neuesten Zeit. 2. Aufl. Wolfenbüttel Julius Zwissler, 1882. 3 Teile (227 S. 315 S. 126 S.). ein ebenfalls für das Privatstudium des denkenden Schülers geeignetes Buch, und endlich W. Scherers meisterhafte „Geschichte der deutschen Litteratur“ (2. Ausg. Berlin Weidmann 1884. 814 S.), welche für jeden Gebildeten, insbesondere für jeden Lehrer des Deutschen, ein vortreffliches Handbuch ist, aber auch vom vorgeschritteneren Schüler mit Vorteil benutzt werden wird (übrigens ist dies treffliche Buch auch ins Englische übersetzt von Mrs. F. C. Conybeare, 1886; günstig beurteilt JE. S. 92).

Erwähnt seien hier zwei Schulbücher, welche aufser dem litterargeschichtlichen Stoffe auch noch anderes bieten.

1) W. Reuter, Litteraturkunde, enthaltend Abrifs der Poetik und Geschichte der deutschen Poesie, für höhere Lehranstalten, Töchterschulen und zum Selbstunterricht. 12 Aufl. Freiburg i. Breisgau Herder. 272 S. und

2) K. Nachtigall, Hilfsbuch für den deutschen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2 Aufl. Remscheid Gottlieb Schmidt 106 S.

No. 2 enthält den Lehrstoff von III an aufwärts, nach Klassen gegliedert, in zwei Hauptabteilungen. 1. Teil: Metrik, Poetik, Litteraturgeschichte. 2. Teil: Dichterbiographieen. Die kurze, knappe und übersichtliche Darstellung empfiehlt sich für Wiederholungen sehr. Dafs sie bei dem Umfang des Stoffes zuweilen sehr knapp sein mufs, ja zu knapp ist, läfst sich denken.

Was der Titel angiebt, stellt No. 1 in ziemlicher Ausführlichkeit dar. Bisweilen könnten Zahlen und Namen etwas sparsamer gegeben sein.

Der Hülfsbücher für den litterargeschichtlichen Unterricht giebt es aufserdem eine ganze Anzahl, mehrere darunter mit Recht von sehr gutem Ruf; wir denken z. B. an Egelhaafs Darstellung (s. Gm. S. 246). Wir erwähnen noch kurz Traut, Systematisches Hilfsbuch beim Unterricht in der deutschen Litteraturgeschichte. Bernburg Bacmeister 1885. 76 S. (im ganzen günstig beurteilt BSb. S. 38.) — Wenig Beifall hat ZRSW. S. 287 gefunden Brugier, Geschichte der deutschen Nationallitteratur nebst kurzer Poetik; mit Proben und einem Glossar; Freiburg Herder. 775 S. Dem ganz im katholischen Geiste geschriebenen Buche wird eine grofse Ungleichmäfsigkeit der Behandlung zum Vorwurf gemacht.

Manchem der kleineren Leitfäden wird es wohl so ergehen, wie Gm. S. 642 dem kurzen Abrifs der deutschen Litteraturgeschichte von Hoffbauer (Frankfurt a. O., Harnecker) voraussagt: sie werden „in der Flut solcher Leitfäden bald verschwinden“. — An derselben Stelle wird der Leitfaden für den Unterricht in der Litteraturgeschichte von Wirth recht warm empfohlen.

So manche in Zeitschriften erschienene Abhandlung ist recht geeignet, für den Lehrer als Hilfsmittel zum genaueren Studium einer oder der anderen litterarischen Epoche oder Persönlichkeit zu dienen. Wenn wir hier auch auf Vollständigkeit gänzlich verzichten müssen, so sei es wenigstens gestattet, einzelnes zu erwähnen.

Eine vortreffliche wissenschaftliche Studie ist „Untersuchungen über elegische Dichter des 18. Jahrh. zugleich als Vorgeschichte zu Schillers Spaziergang von F. Prosch (ZÖG. S. 1—29). Den Inhalt dieser trefflichen Abhandlung auch praktisch für den Unterricht zu verwerten, wird jedem Lehrer des Deutschen in I leicht möglich sein (im Anschlufs an Schillers „Spaziergang“ oder an die Abhandlung von Schiller „Über naive und sentimentalische Dichtung“). Die Beziehungen zwischen A. von Haller, E. v. Kleist und Schillers „Spaziergang“ sind, zum Teil unter Beibringung von ganz neuen oder doch bisher noch nicht benutzten Belegmitteln in der interessantesten Weise dargelegt. — Wenn auch weniger unmittelbar praktisch verwendbar so doch sehr wertvoll für

den Lehrer ist der Aufsatz von C. Schirlitz: August Graf von Platen-Hallermünde; eine Semisäcular-Erinnerung (NJPhP. Abt. 2, S. 17 ff.). Das Wesen Platens und seine dichterische Bedeutung werden eingehend beleuchtet.

Von litterargeschichtlichen Werken geringeren Umfangs sei hier erwähnt G. Hauff, Christian Daniel Schubart in seinem Leben und seinen Werken. Stuttgart Kohlhammer 1885. NJPhP. Abt. 2, S. 336 äufsern sich darüber, dies sei die erste vollständige Arbeit über Schubart und zugleich ein wertvoller Beitrag zur genaueren Erkenntnis der Sturm- und Drang-Periode.

---

4. Der deutsche Aufsatz.

„Der Aufsatz ist das eigentliche Schmerzenskind des deutschen Unterrichts“ sagt Nohl a. a. O. S. 145. Wir müssen bekennen, dafs wir angesichts so mancher neuerdings erschienenen Hilfsmittel nicht so urteilen. Wichtig ist, dafs mit dem Aufsatz nicht zu früh begonnen wird, und sodann, dafs man bis zur obersten Stufe nicht eigentlich selbstthätiges Schaffen, sondern nur eine Wiedergabe dessen verlangt, was der Unterricht in irgend einer Form geboten hat.

Dafs der deutsche Aufsatz mehr als jede andre Schülerleistung die Eigentümlichkeit der einzelnen Natur wiederspiegelt, ist unbestreitbar und wurde eingangs bereits erwähnt. Fragen wir nach dem Zwecke des deutschen Aufsatzes, so werden wir wohl Nohl beistimmen, der, nachdem er vorher die Forderung als unberechtigt zurückgewiesen hat, dafs der deutsche Aufsatz dazu bestimmt sei, auf die Erreichung einer gewissen, im praktischen Beruf zu verwertenden Fähigkeit hinzuwirken, denselben dann so bestimmt: er solle in dem Schüler die Befähigung wecken „seine Gedanken in angemessener Weise schriftlich in Worte zu kleiden“. Ähnlich bezeichnet Laas a. a. O. S. 130 als das Ziel: „dafs der mit dem Zeugnis der Reife abgehende Jüngling das, was er begriffen hat und weifs, in korrekter und klarer Sprache und in verständiger, angemessener Ordnung und Verbindung vortrage.“ Dies gilt natürlich für die mündliche Darlegung ebenso wie für die schriftliche.

Nachdem in den unteren Klassen zunächst der Grund gelegt ist durch Anbahnung des grammatischen Verständnisses und Übungen in der Rechtschreibung (in Form von Diktaten, wozu sich u. a. Glöckle, Stoffe zu Rechtschreib- und Aufsatzübungen für die unteren und mittleren Klassen. Stuttgart Bonz 1885, 160 S. oder Geerling, Diktate für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Wiesbaden bei Gestewitz, oder H. Stahls deutsches Sprachbuch; ein

Übungsheft zum Lesebuch; neu bearbeitet von A. Höfer 1. Heft, für Mittelklassen. 7. Aufl. Wiesbaden Chr. Limbarth 78 S., oder E. Kuhn, Rechtschreibübungen, 2. Aufl. Berlin Simion 1885 empfehlen, das erste als sehr brauchbar anerkannt ZBGW. S. 152, das letzte günstig beurteilt BSb. S. 41) beginnen die Aufsätze einfachster Art am bestem erst mit IV. Als Vorbereitung darauf dienen die auch schon auf den vorhergehenden Stufen oft vorgenommenen Übungen im Sprechen, welche Nohl (a. a. O. S. 162) mit Recht sehr betont und von denen er meint, dafs sie noch nicht überall in der erforderlichen Weise betrieben werden. Wenn solche Übungen Nutzen bringen sollen, ist erste unerläfsliche Vorbedingung, dafs der Lehrer seinen Schülern ein Muster in der Kunst der mündlichen Wiedergabe, im Erzählen zu geben imstande sei. Man lese darüber den höchst beachtenswerten Aufsatz von O. Frick: „Winke betreffend die Aneignung der Kunst des Erzählens“, Lehrproben und Lehrgänge, Heft 4, S. 100 ff. Die Ausführungen Fricks handeln nicht allein von dem richtigen Ton der Sprache sondern auch von der Anordnung des Stoffes.

Am deutschen Aufsatze haben wir eine doppelte Seite zu unterscheiden, die sprachliche und die sachliche. Rudolf Hildebrand hat (Lehrproben und Lehrgänge, Heft 5, 1885, S. 98) in einer Abhandlung „Die Stilübung als Kunstarbeit“ darauf hingewiesen, wie man den deutschen Aufsatz mit Recht als eine Kunstübung anzusehen habe, bei welcher es auf Beobachtung gewisser Kunstgesetze ankomme, mögen dieselben auch noch so einfach sein. Im Dienste dieser Kunstarbeit, die der Schüler im deutschen Aufsatz zu leisten habe, stehen Grammatik und Logik. Wenn man diese den Schülern so recht zum Verständnis bringen will, so mufs man allerdings beim Lesen musterhafter Stücke auf die von dem betreffenden Schriftsteller geübte Kunstthätigkeit etwa in der Weise aufmerksam machen, wie dies Lehrproben und Lehrgänge Heft 8, S. 78 f. beim Lesen eines Abschnitts aus Archenholtz (Geschichte des siebenjährigen Krieges), der Schilderung der Schlacht von Prag, empfohlen wird.

Die Hebung der Sprachfertigkeit betont auch A. Rausch (Lehrproben und Lehrgänge Heft 8, S. 102) in dem Aufsatz: „Ein Wort zur Pflege der Muttersprache im Unterricht.“ Für besonders geeignet zur Besprechung mit den Schülern behufs Förderung ihres Sprachvermögens und Erweiterung ihres sprachlichen Gesichtskreises nennt Rausch Graebners Robinson, der überdies stofflich für das Kindergemüt von grofser Anziehungskraft ist. — Für die genauere Erkenntnis des Stils vergl. übrigens den interessanten Aufsatz von O. Kares: Betrachtungen über die Poesie des Wortschatzes. NJPhP. Abt. 2, S. 90 und S. 169; für jeden Unterricht, namentlich für den deutschen, enthält derselbe manchen höchst schätzbaren Wink.

Wenn die „Instruktionen für den Unericht an den Gymnasien in Österreich“ die Übungen im deutschen Aufsatz schon in der untersten Klasse beginnen lassen (s. S. 136), so scheint das entschieden verfrüht. Selbst die leichtesten Aufgaben (als solche werden Erzählungen genannt) sind hier noch zu schwer. Für ganz richtig mufs man es indes halten, wenn die „Instruktionen“ die ersten Aufsätze Klassenaufsätze sein lassen. Auf andere Bestimmungen der „Instruktionen“ hinsichtlich des Aufsatzes kommen wir weiter unten noch zurück.

Als eine Quelle von Stoff für die (wie wir vorhin sahen, in IV zu beginnenden) einfachsten Aufsatzübungen sei hier der erste Teil des „Praktischen Handbuchs für den Unterricht in deutschen Stilübungen von L. Rudolph“ 8 Aufl. Berlin Nicolai, 176 S.) genannt. Die Ausbildung der stilistischen Seite ist durch Vorführung guter Muster und weiterhin immer mehr auch durch Belehrungen bei der Durchnahme der Aufsätze zu fördern.

Von dem ganz richtigen Grundsatz: „Der erste Satz, den der Sextaner selbständig baut, soll das Embryo des Abiturientenaufsatzes sein“ geht O. Vogel aus in seinem trefflichen Buche: „Lehre vom Satz und Aufsatz; ein Hilfs- und Übungsbuch für den deutschen Unterricht in den unteren und mittleren Klassen höherer Schulen, Potsdam 1883 A. Stein“, 86 S. Jener genannte Grundsatz giebt schon an, in welcher Art Vogel seine Aufsatztheorie aufbaut. Er geht eben von den einfachsten Satzübungen allmählich zu Aufsatzübungen über; das Buch ist bis OIII einschl. ein treffliches Hilfsmittel und dient auch zum Beweise dafür, dafs man neuerdings auf die Aufsatzlehre eine ganz besondere Sorgfalt zu verwenden beginnt. Verwendbar ist das Buch auch an andern Schulen (so auch an Mädchenschulen).

Ein recht empfehlenswertes Buch, aus welchem der Lehrer für die rechte Behandlung der stilistischen Seite des Aufsatzes, namentlich der vorgeschrittneren Schüler, vieles entnehmen kann, ist L. Frauer, Neuhochdeutsche Grammatik mit besonderer Rücksicht auf den Unterricht an höheren Schulen, zugleich als Leitfaden für akademische Vorträge, Heidelberg C. Winter 1881, 332 S. Die von den Schülern durch irgend welchen falschen Gebrauch von Worten und Wendungen oder schiefe Satz- und Gedankenverbindungen gar zu leicht gemachten Fehler werden in dem Buche mit Klarheit behandelt und zum Verständnis gebracht. Eine Quelle stilistischer Belehrung ist auch das in erster Linie nicht für die Schule bestimmte „Deutsche Stil-Musterbuch mit Erläuterungen und Anmerkungen“ von Daniel Sanders (Berlin H. W. Müller, 443 S.). Wir finden in demselben eine Sammlung guter, mustergiltiger Prosastücke (67 an Zahl), denen eine ganze Menge stilistischer Bemerkungen hinzugefügt ist; wir glauben wohl, dafs das Buch bei verständiger Benutzung das sein kann, was der Verf. wünscht, nämlich

„eine Anleitung zum tiefer eindringenden und verständnisvollen Lesen und zur Aneignung des richtigen guten und schönen Ausdrucks in der deutschen Sprache.“ — Ein interessanter Beitrag zur Stilistik an der Hand eines Musterstückes ist auch: „Der Sammler und die Seinigen von Goethe mit Erläuterungen und Anmerkungen von Daniel Sanders“ (Zeitschrift für deutsche Sprache von Sanders, Heft 1, April 1887, S. 6 ff.).

In diesem Zusammenhange sei eine kleine Schrift von Otto Arndt genannt: „Gegen die Fremdwörter in der Schulsprache“ Paderborn und Münster F. Schöningh, 85 S. Im Sinne der Bestrebungen des in kurzer Zeit zu grofser Blüte gediehenen „Allgemeinen deutschen Sprachvereins“ verlangt Arndt eine Einschränkung des Gebrauchs der Fremdwörter in der Schulsprache, d. h. sowohl in allen auf die Schule selbst bezüglichen Benennungen und Einrichtungen, wie auch in den einzelnen Lehrgegenständen. Das mufs ja dann notwendig eine Säuberung des ganzen Stils der Schüler zur Folge haben. Wir glauben, dafs der Verf. ein recht zeitgemäfses Wort gesprochen hat. Mancherlei von ihm vorgeschlagene Besserungen lassen sich wohl nur im Wege der Verordnung von Behörden erreichen. Im übrigen sind wir überzeugt, dafs in allen Gattungen von Schulen die Bestrebungen Arndts thatsächlich durchaus geteilt werden. Vergl. hierzu auch O. Sarrazin, das Fremdwörterunwesen in der Schule ZHUWD., S. 286, König, Luther als Sprachreiniger unseres Volkes (Programm, Dramburg) Sanders, Verdeutschungswörterbuch (Leipzig O. Wigand 1884, 255 S.), ist als recht brauchbar empfohlen Gm. S. 274, (einiges z. B. Wörter wie Sciatique, sagt der Beurteiler, sei entbehrlich).

Vor den Eigentümlichkeiten fremder Sprachen warnt der Aufsatz von E. Friedrich: Kerndeutsch und Übersetzerdeutsch, eine schulmännische Betrachtung (CORSW. No. 10). Auf die Gefahr einer Übertreibung nach dieser Seite macht Schlömilch aufmerksam: Das sogenannte Kerndeutsch (in ders. Zeitschr. No. 16). Bei der Öffentlichkeit unseres Lebens und bei der für den einzelnen nicht selten eintretenden Nötigung frei zu sprechen müsse man darauf bedacht sein, alle Hindernisse möglichst fortzuräumen. Uns will es scheinen, als ob sich der Verf. zu sehr durch die Rücksicht auf das praktische Bedürfnis leiten läfst. — Denk, die Verwelschung der deutschen Sprache; ein mahnendes Wort an das deutsche Volk und die deutsche Schule, Gütersloh, Bertelsmann übertreibt nach dem Urteil des PA. S. 343 die Sache ein wenig. Beachtenswert ist die Forderung des Verf., dafs wir, abgesehen von den Fremdwörtern, lernen sollen richtiges Deutsch zu schreiben.

„Einen willkommenen Beitrag zu der Litteratur, welche die Verderbtheit unserer Sprache auf Grund des schlechten Gebrauchs derselben in den Zeitungen behandelt“ nennt eine Beurteilung in den BlBGW. S. 153 Raimund Halatschka, Zeitungsdeutsch, Wien

Pichler 1883. Wir stimmen indes dem Beurteiler völlig bei, wenn er davor warnt, in der Verurteilung von Wendungen und Ausdrücken zu weit zu gehen. Ausdrücke wie Jetztzeit, Brüderschaft seien nicht zu beseitigen. Es bleibt aber unzweifelhaft, dafs die Sprache der Tagespresse überhaupt und insbesondere auf den Stil der Jugend einen recht verderblichen Einflufs ausübt. Hierher gehört auch das BlBGW. S. 229 warm empfohlene Buch von K. G. Andresen, Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit im Deutschen, 4. Aufl., Heilbronn Henninger.

Zur Bildung des Sprachgefühls ist auch auf sinnverwandte Ausdrücke und ihre Unterschiede hinzuweisen; es werden ja auch in III namentlich, wohl auch in U II bisweilen Aufsätze über Gruppen solcher Ausdrücke angefertigt. Als ein Hilfsmittel für den Lehrer nennen wir hier aus neuerer Zeit: E. Müller, Sinn und Sinnverwandtschaft deutscher Wörter nach ihrer Abstammung aus den einfachsten Anschauungen entwickelt, Leipzig Pfau 1885, 322 S. ZRSW., S. 47 urteilt darüber, das Buch biete die Ausführung einer guten Idee, sei im allgemeinen aber etwas zu abstrakt. Empfohlen wird dies Werk PA. S. 644. Andere Hilfsmittel für die Behandlung sinnverwandter Ausdrücke sind ja zur Genüge bekannt. Wir weisen u. a. nur auf Sanders, Wörterbuch deutscher Synonymen hin.

Zweckmäfsig sind unzweifelhaft auch einige Unterweisungen über den Unterschied der Stilgattungen. Praktisch verwerten wird sich hierbei lassen Martin Hammerich, die Kunst gemeinfafslicher Darstellung; aus dem Dänischen von Al. Michelsen, Leipzig, J. Lehmann 1884, 215 S. Das Buch ist insofern besonders interessant, als der gelehrte Verf., ein berühmter dänischer Schulmann, namentlich auch auf die geschichtliche Entwickelung der verschiedenen Gattungen des Stils unter Bezugnahme auf ihre vorzüglichsten Muster eingeht. Eine sehr anerkennende Beurteilung dieses Werkes findet sich u. a. ZRSW. S. 46.

Von älteren hierher gehörenden Büchern nennen wir nur Hoffmanns Stilistik und Rhetorik. Aus neuester Zeit ist L. Auspitz, der Stil, zum Gebrauche für Mittelschulen und zum Selbstunterricht, Wien und Teschen K. Prochaska, 280 S. Wir können uns für diese Stillehre nicht sonderlich erwärmen, namentlich deshalb nicht, weil sie selbst, obgleich sie den Grundsatz aufstellt, der Stil müsse nach Freiheit von Besonderheiten des Ausdrucks, Provinzialismen, streben, nicht frei von solchen ist. Überdies können wir nicht recht erkennen, welche Erwägungen den Verf. bei seiner Anordnung des Stoffes geleitet haben. — Hier übrigens, wie ja auch sonst meist in den Stillehren ist die dispositionale Seite mit inbegriffen.

Neue Wege will auf dem Gebiete der Stilistik Max Schiessl einschlagen. (System der Stilistik. Eine wissenschaftliche Darstellung und Begründung der stilistischen Entwickelungstheorie. Straubing 1884 Cl. Attenkofer, 376 S.) Auf früheren Arbeiten, die er über denselben

Gegenstand veröffentlicht hat, fuſsend, versucht der Verf. hier eine Theorie im Gegensatz zu den bisher beobachteten Formen. „Nur dem krassesten Dogmatismus, der bisher unter den Stilistikern herrschte, und auch noch andere Kreise angesteckt hat, ist es zuzuschreiben, daſs die Fabel von der Vortrefflichkeit der alten Anleitungen noch heute Gläubige findet.“ Man habe mit denselben noch stets unbefriedigende Resultate erzielt. (S. Vorrede S. IX.) Ohne besondere Rücksicht auf den Schulaufsatz versucht nun dies Buch eine „gänzliche Neugestaltung dieser Disziplin nach wissenschaftlichen Prinzipien“ (S. X). Es soll das Selbstverständliche, „weil im Wesen der Sache Begründete, an die Stelle der bisherigen Mache“ gesetzt werden. (S. XIII). Man sieht: der Verf. geht mit der bisherigen Stillehre nicht gerade glimpflich um. Indem er seinerseits als Hauptprinzip „die Realisierung eines bestimmten Zweckes“ hinstellt (S. 5), bekämpft er alle anderen bisherigen Aufsatztheorieen, die dies nicht in dem von ihm gewünschten Maſse thun, so auch Laas (S. 91). Er ist ein entschiedener Gegner der sog. formalen Logik. Für durchaus notwendig hält er die Aufstellung jenes Hauptgrundsatzes, weil die schriftliche Ausarbeitung in steter Wechselbeziehung zur Wirklichkeit zu stehen habe. Wir stimmen übrigens dem keineswegs günstigen Urteile über dies angeblich bahnbrechende Buch im ganzen bei, welches wir ZBGW., S. 453 ausgesprochen fanden.

Die Beziehungen, in denen der deutsche Unterricht zu den verschiedenen anderen Unterrichtsgegenständen steht, bedingen es, daſs auf den verschiedenen Arten höherer Lehranstalten auch die Methodik des Aufsatzes nicht dieselbe sein wird. Die Beziehungen nun insbesondere auch des deutschen Aufsatzes zu den anderen Unterrichtsgegenständen auf dem Realgymnasium behandelt W. Münch in der vorhin bereits angezogenen Abhandlung S. 15 ff. Wir möchten uns nur gegen die S. 18 f. ausgesprochene Möglichkeit wenden, auch aus dem Religionsunterricht Stoffe für deutsche Aufsätze zu entlehnen (aus der neutestamentlichen Lektüre und aus der Kirchengeschichte, meint der Verf.). Eine Übersicht über die in den Aufsätzen auf den einzelnen Stufen etwa zu behandelnden Stoffe giebt Röhrig in der vorhin genannten Abhandlung (S. 9 ff.). Die dabei beobachtete Stufenfolge wird man im ganzen gut heiſsen können. Schon in VI Aufsätze anfertigen zu lassen, ist im allgemeinen jedoch nicht üblich und wohl auch nicht angebracht.

Für die Methodik des deutschen Aufsatzes, besonders in den oberen Klassen, enthält der im KBGRsW. S. 20 ff. abgedruckte Vortrag von Hauber (gehalten im Lehrerverein zu Metzingen, 1885) manchen recht schätzbaren Wink. Mit einzelnen dort geäuſserten Ansichten werden wir uns vielleicht nicht einverstanden erklären. So halten wir es durchaus nicht für praktisch, daſs, wie der Verf. will, an der Verbesserung der deutschen Aufsätze, abgesehen von dem Lehrer des Deutschen auch die anderen Fachlehrer beteiligt sein sollen; desgl.

können wir es nicht billigen, dafs die Ablieferungszeit für die Aufsätze „je nach dem Umfang des Themas" verschieden bemessen werden soll; der Umfang des Themas soll eben doch, soweit wie möglich, immer derselbe sein. In fast allen übrigen Punkten sind wir mit dem Verf. völlig einverstanden; wir heben hier nur den einen hervor, dafs zu jedem deutschen Aufsatz eine Disposition verlangt wird. Wir empfehlen die interessante Abhandlung den Fachgenossen sehr zu genauerer Einsicht. Kürzlich erschien ein auf den Aufsatz bezügliches Hilfsbuch: K. W. Meyer, Aufsatzregeln für die oberen Klassen höherer Schulen, Hannover Schmorl und von Seefeld 1887, 66 S. Wir erklären von vornherein, dafs wir nicht auf dem Standpunkte des Verf. stehen, der eine solche Anleitung in den Händen der Schüler für nötig oder wenigstens nutzenbringend hält. Ein allgemeiner Teil giebt eine Anzahl von Winken für den Aufsatz und bietet in einem Anhange die wichtigsten Redefiguren. Der besondere Teil unterscheidet in der üblichen Weise die gangbaren Arten der Prosa-Darstellung, das genus historicum und rationale. Die Anweisungen sind bei dem geringen Umfange des Buches selbstverständlich wenig eingehend. Es sind im ganzen lauter solche Dinge, die den Schülern gelegentlich bei der Vorbereitung oder bei der Rückgabe der Aufsätze gesagt zu werden pflegen. Wenn wir nun auch gegen die Art der Behandlung nichts einzuwenden haben, so müssen wir im Interesse einer möglichst freien Entfaltung der Geisteskräfte gerade bei Anfertigung der Aufsätze uns grundsätzlich dagegen erklären, dafs ein solches Buch bei dem Unterricht zu Grunde gelegt wird.

Die übrige hier einschlägige Litteratur ist sowohl was die Theorie und Methodik als was die für Aufsätze geeigneten Stoffe anlangt, eine ziemlich umfangreiche und noch immer an Umfang zunehmende. Von früheren rühmlichst bekannten Werken erwähnen wir nur E. Laas, Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen, 2. Aufl. 2 Abteilungen. Berlin Weidmann 1877, 694 S.

Die erste Abteilung bietet die Theorie, die zweite die Materialien. Es ist bekannt, dafs Laas namentlich darauf ausgeht, die Lektüre und zwar die altsprachliche wie die deutsche in möglichst ausgiebiger Weise für den Aufsatz zu verwerten. Die von ihm aufgestellten Forderungen sind etwas hoch, und deshalb hat dies Buch denn auch manche Gegner gefunden. Für den Lehrer ist es jedoch eine reiche Fundgrube des trefflichsten Stoffes. Von hohem Werte und deshalb hier besonders zu erwähnen ist O. Apelt, Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums; ein historisch-kritischer Versuch, Leipzig B. G. Teubner 1883, 256 S. Von diesem Buche sagt der Litterarische Anzeiger zur Zeitschrift für den deutschen Unterricht Jahrg. 1, Heft 1 mit Recht, es sei keine systematische Anleitung, sondern „eine kritische Umschau über das in den Gymnasien thatsächlich Geforderte und Geleistete," also eine Ergänzung zu den andern

den deutschen Unterricht auf der obersten Gymnasialstufe behandelnden Werken. Es „werden hier alle diejenigen Gebiete einer zusammenhängenden kritischen Besprechung unterworfen, welche als Fundstätten für deutsche Aufsätze in Prima zu dienen pflegen". Dabei werden überall in sachgemäfser Art die Grenzen gezogen, in denen sich der deutsche Aufsatz zu bewegen hat. Allen denen, welche eine solche Umschau auf dem ganzen Gebiete dieses Unterrichts halten wollen, sei das Werk ganz besonders angelegentlich empfohlen.

Auch für die Behandlung der Korrektur der deutschen Aufsätze fehlt es nicht an mancherlei Anleitungen. Wir nennen hier nur eine Abhandlung nicht grade aus der neuesten Zeit, weil wir glauben, dafs dieselbe für den Lehrer des Deutschen, besonders in den oberen Klassen höchst wertvoll ist: R. Noetel, Die Korrektur der deutschen Aufsätze ZGW. 1874, S. 161—203.

In vielen Sammlungen von Stoffen für deutsche Aufsätze findet sich überdies eine (in der Regel nur kurze) Anleitung zur Behandlung der Themata, einiges über die Arten der Teilung und dergl. mehr.

Wir nennen im folgenden einige der wichtigeren Erscheinungen, namentlich aus neuerer Zeit.

Immer noch im besten Rufe sind die beiden Bändchen von Cholevius, dessen Dispositionen in der Einteilung der Stoffe nicht gerade immer logische Schärfe zeigen, aber eine geschickte Auswahl von Aufgaben enthalten. Eine willkommene Ergänzung dazu bietet desselben Verf. „Praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze in Briefen an einen jungen Freund.". Leipzig Teubner. 1. Aufl. 1868, 195 S.

Herzogs Stoff zu stilistischen Übungen in der Muttersprache für mittlere und höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht liegt in 17 Aufl. vor, neu bearbeitet von W. Brandes, Braunschweig C. A. Schwetschke u. Sohn (M. Bruhn) 1884. 400 S. Das Buch hat in der neuen Bearbeitung wesentlich gewonnen, und wenn auch hie und da Veraltetes besser fortgelassen wäre, so ist es doch immerhin jetzt recht empfehlenswert.

In 5 Aufl. erschien Franz Linnig, Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten Paderborn und Münster, F. Schöningh 353 S. Unser günstiges Urteil über die Brauchbarkeit des von einfacheren Aufsatzübungen zu schwierigeren Aufgaben fortschreitenden Buches hier zu begründen, halten wir nicht für nötig. Die theoretischen Anweisungen werden ja vielleicht manchem nicht genügen, im ganzen werden sie aber willkommen sein. Die zur Bearbeitung gestellten Themata sind wohl ausnahmslos gut verwendbar.

Eines sehr guten Rufes erfreuen sich mit Recht die „Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten" von G. Leuchtenberger, Berlin 1883 Gaertners Verl.,

H. Heyfelder, 1. Bd. 3. Aufl. 164 S. 2. Bd. 2. Aufl. 152 S. Die feine Auswahl der Stoffe, die vorzügliche Anordnung lassen dies Buch als eines der besten in seiner Art erscheinen. Die gestellten Themata sind sowohl der Lektüre entnommen, als auch allgemeinen Inhalts. — Wegen der strengen Anordnung sei auch hervorgehoben A. Heinze, Praktische Anleitung zum Disponieren für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, neu bearbeitet v. H. Heinze 3. Aufl. Leipzig W. Engelmann 1879. 408 S. Überall ist eine strenge Zweiteilung (Dichotomie) durchgeführt. Auch die Reichhaltigkeit des Stoffes sei besonders hervorgehoben.

Eine ähnliche Strenge logischer Teilung zeigt J. K. F. Rinne, Praktische Dispositionslehre 3. Aufl. Stuttgart Bach und Kitzinger 1873. 249 S. (vergl. die Anzeige in den BlBGW. S. 231). Nach dieser Seite ist auch sehr brauchbar C. Goebel, Themata, Inventionen und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen, Gütersloh Bertelsmann 1875.

Höchst förderlich für die Unterweisung im Disponieren sind Deinhardts Beiträge zur Dispositionslehre 3. Aufl. Berlin Gaertners Verlag, H. Heyfelder, 61 S. Wir brauchen über diese in Fachkreisen viel verbreitete, rühmlichst anerkannte Schrift wohl nichts hinzuzufügen, soviel sei nur gesagt, dafs sie nicht nur für den Lehrer des Deutschen sehr empfehlenswert ist, sondern dafs sie auch dem Schüler mit Nutzen wird in die Hand gegeben werden können. Die Darstellung ist so fafslich und klar, dafs die mehr theoretische Auseinandersetzung auch von der Durchschnittsbegabung recht gut verstanden werden kann. Für sorgsam und eingehend, nur zu viel von den Schülern verlangend, erklärt Gm. Programmschau eine Arbeit von Schnippel, Zur Dispositionslehre, Osterode, Ostpr.

Recht gut verwendbar, um nunmehr das rein oder doch vorzugsweise Theoretische zu verlassen, sind die „Stoffe zu deutschen Stilübungen“ eine Sammlung von Musterstücken, Entwürfen und Aufgaben für die Oberklassen höherer Schüler von A. Moebus 2. Aufl. Berlin 1883 R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder, 320 S. Das Buch ist thatsächlich nicht nur für die Oberklassen, sondern auch für die Mittelstufe geeignet. Es enthält auch Übungen und Muster einfach erzählender Art, wie man sie etwa schon in O III brauchen kann. Eine Anzeige dieses Buches in PA. S. 236 hebt mit Recht die Brauchbarkeit desselben auch für Bürger- und Mädchenschulen hervor.

In 4 vermehrter und verbesserter Aufl. erschien bereits H. Kluge, Themata zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen für höhere Lehranstalten, Altenburg O. Bonde, 372 S. Das Buch enthält mehr Stoffsammlungen als eigentliche Dispositionen. Es ist wegen mehrfach recht praktischer Verwertung der Lektüre, auch neuerer Dichterwerke, hervorzuheben. Behandelt sind im ganzen 336 Themata, von denen über 200 aus dem Gebiete der Litteratur entnommen sind. In

dieser neuen Gestalt verdient das im Vergleich zu früher nicht unwesentlich bereicherte Buch eine ganz besondere Empfehlung.

Eine günstige Aufnahme hat auch so manche neuere Erscheinung auf diesem Gebiete gefunden. — Nennen wir hier zunächst einige Bücher, welche Stoffe zu Aufsätzen für die mittleren Klassen enthalten. Auch dies Bedürfnis hat neuerdings mehr eine Befriedigung gefunden. Es enthält E. Ziegeler „Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für Tertia und Untersecunda“ (Heft 1, Paderborn und Münster, F. Schöningh 79 S.). Der Berichterstatter hat ZGW. S. 458 f. Gelegenheit gehabt, auf die Vorzüge dieses Buches hinzuweisen. Dasselbe ist auch sonst (s. Gm. Nr. 21, BSb. S. 89) warm empfohlen worden. Eine Sammlung der Art war eben auch sehr zeitgemäfs, und wenn auch vielleicht manche Aufgaben (was auch die Besprechungen sagen) einzelnen Fachgenossen für die betreffende Klassenstufe ihrer Schwierigkeit wegen nicht geeignet erscheinen werden, so ist das Buch doch recht wertvoll nicht nur wegen der guten und klaren Anordnung der Dispositionen im einzelnen, sondern auch wegen der geschickten Benutzung der in die genannten Klassen hineingehörenden Lektüre, der fremdsprachlichen wie der deutschen. — Im Zusammenhange damit erwähnen wir K. Bindel, Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für die Tertia der höheren Lehranstalten. Leipzig Teubner 1884, welches seine Stoffe ausschliefslich der Lektüre entlehnt, aber wohl etwas zu sehr auch auf die franz. und engl. Lektüre Rücksicht nimmt, hinsichtlich deren eine so bestimmte und feste Einigung und ein allgemeineres Einverständnis weniger vorausgesetzt werden darf als hinsichtlich der altsprachlichen und deutschen.

Den beiden zuletzt genannten Büchern ist im ganzen etwas verwandt H. Ebner, Entwürfe und Stoff zu deutschen Aufsätzen für Bürgerschulen, Mittelschulen und höhere Lehranstalten Langensalza, H. Beyer u. Söhne, 133 S. Die hier gebotenen Übungsstoffe lehnen sich indes nur zu einem ganz kleinen Teile an die Lektüre an; grofsenteils sind sie dem praktischen Leben und der Geschichte entnommen, und das ganze Buch trägt, wenn sich auch manches darin findet, was man in höheren Lehranstalten mit Nutzen gelegentlich verwerten kann, mehr das Gepräge eines für Mittelschulen, allenfalls auch für höhere Mädchenschulen geeigneten Werkes. (Die praktische Verwendbarkeit desselben betont mit Recht die Anzeige in den BSb. S. 45).

Andere Sammlungen aus neuester Zeit sind fast ausschliefslich für die oberen Klassen des Gymnasiums geeignet. So H. Fromme, Dispositionen zu deutschen Aufsätzen, Essen G. D. Bädeker, 98 S. Wir finden darin eine Auswahl aller der Gattungen von Thematen, welche in der Regel in den oberen Klassen behandelt werden: altsprachliche und deutsche Lektüre, Geschichte liefern den Stoff, dazu kommen Aufgaben allgemeinen Inhalts. Bei dieser Gelegenheit mag die Bemerkung eingeschaltet werden, dafs neuerdings immer mehr die Verwertung

gerade des Gelesenen in den Vordergrund gestellt zu werden pflegt. Ob das Zurücktreten der sog. allgemeinen Themata so ganz gerechtfertigt ist, möchten wir bezweifeln.

Eine Anzeige im Gm. N. 21 beurteilt das Fromme'sche Buch günstig. Wir stimmen derselben bei, auch darin, dafs eine Aufgabe wie die unten 102: In welcher Weise entwickelt Goethe in der Anfangsscene: „Faust im Studierzimmer“ die Seelenstimmung seines Helden? über die Grenzen der Schule hinausgeht, wie endlich auch darin, dafs eine Bearbeitung des bekannten, Klopstock betreffenden Epigramms von Lessing (No. 24) den Schüler zu einer frühreifen Kritik zu verleiten im stande und deshalb zu vermeiden ist. — Gute Auswahl und klare Gliederung rühmt eine Anzeige dem Buche nach CORSW. S. 325.

Ein ähnlich günstiges Urteil läfst sich fällen über E. Niemeyer, Deutsche Aufsatzentwürfe für höhere Schulen, Berlin Friedberg und Mode, 244 S. Das Buch enthält neben Stoffsammlungen (Dispositionen kann man dieselben nicht immer nennen) auch vollständig ausgeführte Aufsätze. Eine ganze Anzahl von Aufgaben (das Inhaltsverzeichnis führt 133 auf) ist nur zur Bearbeitung vorgeschlagen und garnicht ausgeführt. Einige Themata werden wir kaum irgend einer Stufe zuweisen können; wir meinen 54: Was ist heilig? 55: Was ist gemein? (ähnlich die Aufgaben bis No. 62.) Eine gründliche Behandlung solcher Themata scheint auf der Schule eigentlich nicht gut möglich. Willkommen werden aber, namentlich für die Mittelstufe, einige Ausarbeitungan sein, welche die Unterschiede sinnverwandter Begriffe darlegen (42—48). Eine günstige Beurteilung erfuhren Niemeyer Entwürfe CORSW. S. 202.

Wertvoll und für den Gebrauch recht praktisch ist ferner F. Hoffmann, Materialien und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für die obersten Klassen höherer Lehranstalten sowie zum Selbstunterricht, Hannover Hahn 1885, 272 S. Die beigefügte theoretische Anleitung ist allerdings nur wenig ausreichend. Die Themata lehnen sich vielfach an die Lektüre an, die Dispositionen sind ziemlich ausgeführt, oder vielmehr es sind eigentlich Ausführungen mit eingefügten kurzen Dispositionen. Eine Anzeige in der ZÖG. S. 445 ist mit den gar zu eingehenden haarspaltenden Teilungen nicht einverstanden. Der Berichterstatter hatte ZGW. S. 459 ff. Gelegenheit, sein günstiges Urteil über das Buch eingehender zu begründen.

Ein in seiner Art treffliches Buch ist F. Schultz, Meditationen; eine Sammlung von Entwürfen zu Besprechungen und Aufgaben für den deutschen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten, 2 Bändchen, Dessau Paul Baumann I. 1885, 150 S. II. 1886, 242 S. Diese Meditationen (mit der Wahl dieser Bezeichnung sind wir nicht einverstanden) sind im Laas'schen Geiste geschrieben (Vergl. Bd. I. Einl. S. VI.). Der Name soll „die nächste Vorstufe vor der wirklichen

Ausarbeitung und endlichen Abfassung" einer Abhandlung bezeichnen. Die hier behandelten Stoffe, im 1. Bndch. 50, im 2. 90, beruhen grofsenteils auf der Lektüre und ermöglichen dem sie benutzenden Lehrer eine tiefere Einführung in das Gelesene in einer geistvollen Weise. Wir stehen nicht an, diese „Meditationen" aus dem angeführten Grunde zu dem Besten zu rechnen, was neuerdings auf diesem Gebiete geschrieben ist. (Vergl. auch die Beurteilung ZRSW. Heft 1). Die gestellten Forderungen sind ja nicht gering, aber doch können wir nicht finden, wie die Besprechung ZGW. 1886, Heft 11, in Bezug auf Bd. 2 meint, dafs sie über den Gesichtskreis des Gymnasiums hinausgehen. Das erste Bändchen ist Franz Kern gewidmet, dessen oben bereits erwähnte Schrift „Lehrstoff für den deutschen Unterricht in Prima" auch hier besondere Erwähnung finden mag, weil sie für Aufsatzstoffe eine reiche Fundgrube ist. (Vergl. das, was der Verf. selbst S. V. des Vorworts darüber sagt.) Gut empfohlen fanden wir ferner (ZRSW. Heft 1), B. Werneke, Praktischer Lehrgang des deutschen Aufsatzes für die oberen Klassen der Gymnasien und anderer höheren Lehranstalten (Sammlung von Aufsätzen, Dispositionen) 3. Aufl. Münster Nasse 1885, 336 S. Gerühmt wird die Anlehnung an die besten Schriftsteller, hervorgehoben die Eigentümlichkeit mancher Stoffe. Zu gering aber, sagt der Beurteiler, ist die Zahl der Aufgaben aus der Litteratur. — Günstig beurteilt und dem Lehrer sehr empfohlen ist dies Buch auch BlBGW, S. 152 und PA. S. 236.

Eine Ausnutzung der Lektüre zum Zwecke des deutschen Aufsatzes ermöglicht und erleichtert ein soeben erschienenes Buch: Johannes Müller, Aufgaben aus klassischen Dichtern und Schriftstellern zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen in den oberen Klassen höherer Lehranstalten; aus Berliner Programmen zusammengestellt und systematisch geordnet, Berlin 1887 R. Gaertner (H. Heyfelder) 146 S. Was H. Emsmann früher für Schiller und Goethe allein (in den beiden bekannten Heften) unternommen hatte, hat der Verf. auf die gesamte Lektüre ausgedehnt und die in den Berliner Programmen der Jahre 1880—86 auf dieselbe bezüglichen Themata höchst übersichtlich geordnet. Die Sammlung zerfällt in 3 Hauptabschnitte (Altertum, Mittelalter, Neuzeit). Die neuere Zeit beschränkt sich nicht etwa auf die deutsche Litteratur, sondern es ist auch die französische und englische dabei berücksichtigt. Von besonderer Wichtigkeit wird es für den Fachlehrer, dem wir diese Sammlung angelegentlichst empfehlen, sein, bei jedem Thema zu erfahren, in welcher Klasse und in welcher Art von Schule es gestellt ist. Dankenswert sind auch die bei den Namen eines jeden Dichters und Schriftstellers gemachten Angaben über Geburts- und Todesjahr.

Mit den deutschen Aufsätzen stehen die Übungen in deutschen freien Vorträgen in engster Beziehung, denen man mehr und mehr Aufmerksamkeit zugewendet hat. Die Schule kann ja aller-

dings nicht jeden zum Redner ausbilden, sie kann aber doch namentlich in den Klassen von II aufwärts eine gewisse Redefertigkeit erreichen.

Wenn er auch zu weit geht, so ist immerhin der Aufsatz „Das Wesen der Rednerkunst“ von Friedrich (CORSW. S. 190) recht beachtenswert. Der Grundsatz, dafs die Rednerkunst eine nützliche Fertigkeit ist, läfst sich nicht bestreiten. Beim Vortrage solle man auf Haltung der Stimme, Äufserung des Gefühls, auch auf Mienen und Gebärden achten. Der Verfasser geht aber unzweifelhaft zu weit, und er verkennt die Bedeutung der schriftlichen Übungen, wenn er sagt: „Nicht der prosaische Aufsatz, sondern der prosaische Vortrag mufs Mittelpunkt des Unterrichts in unserer Muttersprache werden, nicht schriftliches, sondern mündliches Verfahren, nicht einsames Korrigieren langer Aufsätze mit roter Tinte, sondern gemeinschaftliches Besprechen kurzer Vorträge mit vergnügten Gesichtern.“

Dies letztere will ja niemand ausgeschlossen wissen, und es wird eine richtige, vor allem eine möglichst zwanglose Behandlung der Vorträge der Schüler, ein Heranziehen der ganzen Klasse bei der Besprechung sicherlich von nicht zu unterschätzendem Vorteil sein. Damit kann aber noch nicht gemeint sein, dafs die Aufsätze deshalb abgeschafft werden sollen. Wenn es wegen der damit verbundenen zeitraubenden Arbeit anginge, würden wir sogar die Zahl der Aufsätze gern noch erhöht sehen.

Stoffe zu den in den oberen Klassen zu haltenden Vorträgen, die einen mäfsigen Umfang nicht übersteigen dürfen, bieten die vorhin genannten Sammlungen von Aufgaben für Aufsätze in reichster Fülle. Als ein Hilfsmittel nennen wir (abgesehen von den bei anderer Gelegenheit erwähnten Lehrbüchern der Rhetorik) hier noch Adolf Witzenius, „Die Kunst der öffentlichen Rede“ Praktische Winke; Rühle, Reudnitz-Leipzig, nach der ZUWD. Jahrgang 15, S. 119 eine gute praktische Rhetorik.

Was wir in den vorstehenden Zeilen gegeben haben und auch nur geben konnten, sind kurze Skizzen von dem, was auf den verschiedenen Gebieten des deutschen Unterrichts neuerdings erstrebt und geleistet worden ist, ohne dafs bei der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen auch nur annähernd eine Vollständigkeit erreicht werden konnte. Soviel aber zeigte uns unser kurzer Blick auf die Thätigkeit in den letzten Jahren, dafs auf diesem Gebiet eine grofse Bewegung herrscht, dafs man unablässig bemüht ist, an der Verbesserung der Art der Behandlung zu arbeiten. Es ist vielleicht nicht zu viel gesagt, wenn wir

behaupten, dafs das Interesse der pädagogischen Welt sich neuerdings auf keinem Gebiete reger gezeigt hat als auf dem des deutschen Unterrichts; erst neuerdings hat man denselben mehr und mehr methodisch zu behandeln begonnen, während man früher in zu grofsem Vertrauen darauf, dafs die Ausbildung in der Muttersprache und was damit zusammenhängt, sich von selber finden müsse, einen zu geringen Wert auf die Behandlung des Deutschen legte. Die Berichte in den ferneren Jahrgängen dieses Buches werden weiteres Zeugnis über die gemachten Fortschritte ablegen.

Philosophische Propädeutik.

Unter der Voraussetzung, dafs der philosophische Unterricht richtig begrenzt werde, dafs er eine innere Verbindung mit dem übrigen Unterricht finde und dafs ein geeigneter Lehrer für ihn vorhanden sei, will Schrader (Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 470 ff.) die Unterweisung in der philosophischen Propädeutik, d. h. in den Grundbegriffen der Psychologie und der formalen Logik, zugestehen, aber nur für die Gymnasien, nicht für die Real-Gymnasien (vergl. S. 466).

Auf dem von Schrader vertretenen Standpunkte steht auch der preufsische Lehrplan für die höheren Lehranstalten vom Jahre 1882 (s. die einschlägige Stelle in den Erläuterungen S. 18 f.).

Über die Entwicklung des philosophischen Unterrichts, der eine lange Geschichte hat, handelt H. Kern in Schmids pädagogischer Encyklopädie Band VI S. 22 ausführlich. Es kann nicht unsere Aufgabe sein, auf jene Darlegungen genauer einzugehen. Wir stimmen indes F. Paulsen durchaus zu, welcher in seinem geistvollen und hochinteressanten Aufsatze: Über Vergangenheit und Zukunft der Philosophie im gelehrten Unterricht (CORSW. S. 4 ff.) die Ansicht ausspricht, dafs sich neuerdings vielfach eine Richtung auf das Rationale bemerkbar mache, wonach eine Wiederbelebung auch des philos. Unterrichtes auf den höheren Schulen zu erhoffen sei. Ausgehend von der geschichtlichen Thatsache, dafs im Leben der abendländischen Menschheit philosophisch-wissenschaftliche und philologisch-litterarische Perioden zu unterscheiden seien (was trefflich veranschaulicht wird durch den Hinweis auf die Scholastik, der das Zeitalter des Humanismus gefolgt sei), giebt Paulsen eine kurze Übersicht über die Stellung des philosophischen Unterrichts an den Gymnasien in neuerer Zeit. Nachdem derselbe in Preufsen beseitigt sei, habe er in Bayern namentlich infolge der Thätigkeit Hegels in Nürnberg Eingang gefunden; nach Hegels Übersiedelung nach Berlin sei dieser Unterricht auch in Preufsen (mit 2 St. in I) wieder eingeführt worden, bis er, wie bemerkt, durch den Lehrplan von 1882 freigestellt sei. Paulsen wünscht eine Erweiterung

dieses Lehrgegenstandes über die gewöhnlichen Grenzen hinaus (Logik und Psychologie) auch auf Ethik und Naturrecht. Der Unterricht darin sei notwendig und möglich. In der Natur des Gegenstandes liege kein Hindernis der Einführung. Das Verständnis der Schüler sei durchaus genügend dafür gereift. Der deutsche Aufsatz führe in vielen Stoffen, die bearbeitet würden, darauf hin. Ein thatsächliches Bedürfnis beweise u. a. auch F. Kerns Lehrstoff für den deutschen Unterricht in Prima. In der That ist Kerns treffliches Buch an sich eigentlich eine Art philosophischer Propädeutik; der Verfasser fügt übrigens auch einen kurzen Abrifs des Wichtigsten aus der Logik ein. In seiner Anzeige der Schrift hebt Paulsen mit Recht hervor, dafs Kern gezeigt habe, was der deutsche Unterricht auch für die philos. Bildung unserer Schüler zu leisten vermöge.

Wenn nun auch vielleicht nicht in dem von Paulsen gewünschten Umfange, so wird sich allem Anschein nach der Unterricht in der philos. Propädeutik an den preufsischen Gymnasien von neuem wieder einbürgern. Und sicherlich ist es wie auch Paulsen am Schlufs seiner Ausführungen bemerkt, besser, dafs das von selbst komme und sich von selbst entwickle, als dafs darüber seitens der Behörden Vorschriften gegeben werden.

Anders als in Preufsen steht diese Angelegenheit in Österreich. Dort ist philosophische Propädeutik, wie sie nach dem früher geltenden Lehrplan (von 1849) Lehrgegenstand war, auch durch den neuen Lehrplan von 1884 ausdrücklich als solcher vorgeschrieben. Ziel und Zweck dieses Unterrichts ist (s. Instruktionen S. 397, vergl. Lehrplan S. 27): „Systematische Kenntnis der allgemeinsten Formen des Denkens überhaupt und der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung insbesondre als Abschlufs der gesamten Gymnasialbildung und als Vorbereitung für den strengeren Unterricht der Hochschule.“ Vorbedingung und Hilfsmittel hiefür ist eine übersichtliche Kenntnis der Erscheinungen des Seelenlebens überhaupt, der Klassifikation und Distinktion derselben zum Zwecke schärferer Charakteristik und Unterscheidung des Denkens und der Objekte des Denkens.

Während indes im Lehrplane selbst (S. 27) in jeder der beiden obersten Klassen 2 St. für diesen Unterrichtsgegenstand bestimmt sind (VII Kl. wöchentlich 2 Stunden Logik, VIII Kl. wöchentlich 2 St. empirische Psychologie), sagen die „Instruktionen“ (S. 397): Psychologie und Logik in der obersten Klasse durch wöchentlich zwei Stunden. Dieser scheinbare Widerspruch löst sich, wenn wir einen Einblick in den Lehrplan (S. 5) gewinnen. Es erscheint daselbst das, was die Instruktionen verlangen, als das Ziel, nämlich entsprechend dem Lehrplan von 1849 die philosophische Propädeutik allein auf die oberste Klasse zu beschränken. Dies sei jedoch, so heifst es weiter, zur Zeit unthunlich, weil „die unerläfslichen Vorbedingungen

noch nicht gegeben seien". Es fehle an Lehrbüchern, welche einem Unterricht in der angedeuteten Form ohne weiteres zu grunde gelegt werden könnten (nämlich daſs die Psychologie der Logik vorausgehe). Es werde daher vorläufig nichts geändert, und die Instruktionen böten eben nur Gesichtspunkte für die Reform des propädeutischen Unterrichts.

Beiläufig sei hier nur bemerkt, daſs in Preuſsen und auch wohl sonst, wo philos. Propädeutik getrieben wird, dies in der Regel auf die oberste Klasse (O I) beschränkt ist.

Wenden wir uns jetzt zu den in der Instruktion H für den in Rede stehenden Unterrichtsgegenstand aufgestellten Gesichtspunkten. Wir erhalten daselbst einen genaueren Einblick in den Unterrichtsbetrieb und sehen im Umrisse, was behandelt werden soll. Es wird verlangt, daſs die Psychologie in den Dienst der Logik gestellt werde, daſs ihr nicht eine selbständige Stellung neben der Logik eingeräumt werden soll, was schon deshalb nicht nötig sei, weil „alle jene psychologischen Lehren, die als gesicherte und von keiner Seite bestrittene Ergebnisse zu betrachten sind, zusammengenommen kaum einen Semesterkurs in Anspruch nehmen" (S. 398). Was die Methodik anlangt, so wird für die Psychologie in der Lehre von den Empfindungen hinsichtlich des anatomisch-physiologischen Beiwerks eine Beschränkung auf das Allernotwendigste verlangt und hinsichtlich der Logik die Beibringung von möglichst zahlreichen Beispielen aus allen Wissensgebieten empfohlen. Die Bezeichnung formaler Logik wird, wie es scheint, hauptsächlich darum vermieden, weil man nicht den Glauben erwecken will, als handle es sich nur um die trockene Darstellung der Gesetze. Weshalb die Bekanntschaft mit den wichtigsten logischen Gesetzen der Behandlung der Psychologie vorauszugehen habe (diese soll eben eingefügt werden), wird S. 399 begründet. Bei der Logik wird, den sonstigen Ausführungen der „Instruktionen" entsprechend, selbst auf das einzelne eingegangen und hingewiesen; es wird vielleicht gegen die hier aufgestellten methodischen Grundsätze oder gegen die Feststellung des zu behandelnden Stoffes kaum jemand etwas einzuwenden haben, höchstens das eine, daſs selbst bei dem gröſseren Zeitmaſs, welches diesem Gegenstand in Österreich im Vergleich zu den preuſsischen Gymnasien gegönnt ist, in einzelnen Stücken etwas viel verlangt wird.

Den hier besprochenen Teil des öster. Lehrplans und der Instruktionen hat R. Zimmermann (Supplementband z. Bd. 37 der ZÖG. S. 99—110, vergl. Kummer, Stimmen über den österreichischen Gymnasiallehrplan vom 26. Mai 1884, Wien Gerold, S. 310 ff.) einer durchaus beistimmenden Beurteilung unterzogen. In demselben Supplementb. S. 110—121 finden wir noch einen dieselbe Frage behandelnden Aufsatz von J. Pajk (vergl. Kummer, a. a. O. S. 321 ff.). Beide Darstellungen, namentlich die erstere, werfen einen Rückblick auf die Geschichte des propädeutischen Unterrichts in Österreich; die letztere

geht überdies ausführlich auf den Inhalt einer im Jahresbericht des Gymnasiums der k. k. Theres. Akademie in Wien 1884 enthaltenen Abhandlung von A. Höfler ein „Zur Propädeutikfrage“, welche gewissermafsen als „das Programm des äufsersten Flügels derjenigen Propädeutiklehrer angesehen werden darf, die für dieses Fach die weitestgehenden Forderungen an das Gymnasium stellen.“ Dafs Pajk recht hat, ersehen wir aus einer Übersicht des Inhalts jener Schrift, aus der wir nur das eine hervorheben, dafs Höfler allen Ernstes alle 19 modi der Schlufsfolgerung behandelt und an Beispielen eingeübt wissen will. Wie hiergegen so wendet sich Pajk mit vollem Rechte auch gegen die von Höfler aufgestellte Forderung „philosophischer Diskussionen“ auf den Gymnasien und gegen die Lektüre philosophischer Klassiker. Das gehöre in ein Spezial- und Fachstudium der Philosophie, aber nicht auf das Gymnasium. Auch sonst sprächen noch überaus wichtige Gründe gegen diese Forderungen.

Der Verein „Innerösterreichische Mittelschule“ hat wie den ganzen Lehrplan sonst so auch den die Propädeutik behandelnden Abschnitt der „Instruktionen“ zum Gegenstand seiner Besprechung gemacht. Über diesen letzteren Punkt hat er in einer Sitzung am 19. April 1886 verhandelt und zwar im Anschlufs an einen darüber gehaltenen Vortrag von A. Siess. (Vergl. Der Gymnasiallehrplan und die Instruktionen für den Unterricht an den österreichischen Gymnasien. Verhandlungen des Vereins „Innerösterreichische Mittelschule“ Wien, Hölder S. 306 ff.). Auf diese Verhandlungen hier näher einzugehen, ist wohl um so weniger nötig, als die vorhin besprochenen Aufsätze bereits über das Wesentlichste unterrichtet haben. An der dem anregenden Vortrage von Siess folgenden Besprechung nahm einen nicht unerheblichen Anteil u. a. auch A. Meinong, dem wir ein Buch verdanken, welches, angeregt durch die „Instruktionen“, auf diesem Gebiete aus neuerer Zeit ganz besonders hervorzuheben ist: Über philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik; Wien 1885 A. Hölder, 182 S. Wie bereits bemerkt, nimmt das Buch die „Instruktionen“ zum Ausgangspunkt; der Verf. wendet sich, wenn er grundsätzlich auch damit durchaus einverstanden ist, dafs auf dem Gymnasium auch weiterhin philosophische Propädeutik gelehrt werde, gegen einige der dort aufgestellten Gesichtspunkte. Er sieht in der durch die „Instruktionen“ beabsichtigten Reform des philosophischen Unterrichts eine nicht unbeträchtliche Schädigung dieses Lehrgegenstandes und macht u. a. auch darauf aufmerksam, dafs es kein Grund sei, den philosophischen Unterricht deshalb einzuschränken, weil auf dem Gebiete desselben so manche Ergebnisse noch nicht völlig gesichert seien, indem er in einem Anhange (S. 169) darauf hinweist, dafs auch in den anderen Unterrichtsgegenständen nach den in den „Instruktionen“ selbst enthaltenen Anschauungen sich mancherlei Unwahres und Unsicheres finde. Das Grundlegende soll nach Meinong die Psychologie sein. Den mangelhaften bisherigen Erfolg auf dem

Gebiete dieses Unterrichts sieht er verursacht durch die mangelhafte Vorbildung der Lehrer. Vergl. die günstige Beurteilung des Buches CORSW. S. 317. Auch sonst hat Meinongs Schrift eine grofse Anerkennung gefunden.

Von früheren die Stellung der Propädeutik im Gymnasialunterricht behandelnden Schriften erwähnen wir hier nur Jarz, die philosophische Propädeutik als geeignete Disziplin für die Konzentration des gymnasialen Unterrichts, Wien 1882 Pichler, sehr gut empfohlen Gm. Sp. 352.

Die bisherigen Betrachtungen zeigten uns, dafs die Propädeutikfrage neuerdings wieder in Flufs gekommen ist. Eine Neigung zur Beschäftigung mit der Philosophie ist unzweifelhaft jetzt wie von jeher vorhanden. Im Hinblick darauf und auf den Umstand, dafs von jedem akademisch gebildeten Lehrer philosophische Kenntnisse verlangt werden, bemerkt JE. pag. 107, Deutschland habe auf dem Gebiete der Psychologie (Philosophie) die Führerschaft.

Das Bestreben, auch dem Schüler bereits eine Einführung in philosophische Dinge zu bieten, zeigt uns am besten die grofse Zahl von Hilfsbüchern zu diesem Zwecke. Wir nennen von früher her nur die verdienstvollen Arbeiten von Rumpel (philosophische Propädeutik), Fr. Dittes, (Psychologie, Logik), erwähnen auch das Buch von Drbal, Propädeutische Logik 3. Aufl. Wien 1874, W. Braumüller, 317 S., welches allerdings für die Zwecke des Unterrichts viel zu umfangreich ist. Bis auf die neueste Zeit fehlt es nicht an recht brauchbaren Hilfsmitteln. Wir nennen zuerst einige neuerdings wieder aufgelegte.

G. A. Lindner, Lehrbuch der formalen Logik, 6. Aufl. Wien K. Gerolds Sohn 1885. 158 S. Die ZRSW. S. 161 hat an dem Buche auszusetzen, dafs es im Widerspruch zu den „Instruktionen" Hauptgewicht auf die Syllogistik lege, und nicht auf Begriff und Urteil. Auch wünscht der Beurteiler eine gröfsere Reichhaltigkeit an brauchbaren Beispielen.

Erinnert sei hier ferner an J. Beck, Philosophische Propädeutik, Teil I, empirische Psychologie und Logik, 11. Aufl. Stuttgart Metzler 1874. 179 S., Teil II, Encyklopädie der theoretischen Philosophie, 6 Aufl., in vollständig neuer Bearbeitung von C. Braig, in demselben Verlage. 1886. 299 S. Der zweite Teil kann wohl kaum als Schulbuch benutzt werden; vielleicht werden die vom theistischen Standpunkte gegebenen Darlegungen (wir denken hier z. B. besonders an die Verurteilung des Materialismus S. 184 ff.) für den vorgeschrittneren Schüler eine empfehlenswerte Lektüre bilden. Dem Lehrer wird das Buch jedenfalls gute Dienste leisten.

Ein in seiner Art vorzügliches Buch (wenngleich auch mehr für den Lehrer als für die Hand des Schülers bestimmt) ist H. R. Rüegg, Lehrbuch der Psychologie; für den Unterricht an Lehrerbildungsanstalten und die Selbstbelehrung. Vierte, vereinfachte Auflage. Bern,

Schmid, Francke und Co. (vormals J. Dalpsche Buchhandlung) 1885, 211 S. In die Grundlehren der Psychologie ist auch die Logik eingefügt (S. 93 ff.).

Eine „Einleitung" zu einer philosophischen Propädeutik für Gymnasien veröffentlichte kürzlich P. Grofs (Leipzig, Verlag von G. Fock, 15 S. 4). Von den ersten Anfängen der Philosophie ausgehend weist die lesenswerte Abhandlung den Wert und die Bedeutung einer Kenntnis der Grundzüge der philosophischen Wissenschaft treffend nach. (s. die kurze Anzeige Gm. Programmschau). — Den ersten Teil einer für die Schule bestimmten Logik enthält die Beigabe zum Jahresbericht des ev. Gymnasiums zu Grofs-Glogau: Begriff, Urteil und Schlufs in ihrer gemeinsamen Wurzel (I. Teil); ein Beitrag zur erkenntnistheorischen Logik von Binde, Glogau C. Flemming. 38 S. 4.

Der Verfasser beabsichtigt, diese Reihenfolge der Teile zu bieten: I. Das Objekt und die Erkenntnisformen 1. Das Objekt als Subjekt eines Urteils. 2. Das Objekt im Verhältnis zum Begriff. II. Das Objekt und das allgemeine Erkenntnisprinzip. III. Der Inhalt der Erkenntnisformen. — Das in diesem Heft Gegebene will der Verfasser (S. 38) „nur als einen Grundrifs" genommen wissen. Ein Teil der Ausführung soll später erscheinen. — Wir sehen in der Abhandlung einen schätzenswerten Beitrag zum Betriebe der Logik im Gymnasium.

Hierher gehört auch die in den BSb. S. 182 aufserordentlich empfohlene Abhandlung von F. Grung, Das Problem der Gewifsheit; Grundzüge einer Erkenntnistheorie, Heidelberg G. Weifs.

Von anderen für die Hand des Schülers bestimmten Leitfäden für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik nennen wir hier die vielfach sehr empfohlenen Bücher von E. Schulze, Grundrifs der Logik 51 S. und Übersicht über die griechische Philosophie 78 S. beides bei B. G. Teubner Leipzig (s. die sehr günstige Beurteilung im PA. S. 351.). — Der Berichterstatter darf hier wohl auch auf seine „Grundzüge der philosophischen Propädeutik" hinweisen 3. Aufl. Berlin R. Gaertners Verlagsbuchhandlung, H. Heyfelder. 27 S. (s. die Anzeige ZHUWD. S. 191.).

Ein sehr empfehlenswertes Hilfsmittel für den Unterricht in der Propädeutik ist R. Biese, Psychologische Satz- und Denklehre für die Oberstufe höherer Lehranstalten, Barmen Klein 1884. 39 S. Der Berichterstatter kann hier nur auf seine Anzeige dieses Buches ZGW. Jahrg. 39. S. 471 f. verweisen.

„Ein Versuch einer praktischen Logik" endlich ist A. Reinstein, Die Frage im Unterricht, vierte gänzlich umgearbeitete Auflage von Chr. G. Scholz, Anleitung zur Fragebildung, Leipzig F. E. C. Leuckart, 167 S. Vom Begriff der Frage ausgehend unterrichtet das für jeden Lehrer überaus empfehlenswerte Buch über die verschiedenen Arten der Frage und ihre logische und grammatische Bildung. Für alle Stufen höherer Lehranstalten, ganz besonders jedoch für die rechte Behandlung

des Unterrichts in den unteren Klassen erscheint uns diese Schrift sehr schätzenswert, um so mehr, weil ja bekanntlich so mancher Anfänger im Unterrichten zumal auf den unteren Stufen durch unrichtige Fragebildung sich selbst das Lehren, seinen Schülern das Lernen schwer macht. In dem Buche Reinsteins findet er für die rechte Behandlung des Unterrichts einen guten Wegweiser, und wenn schon überall darin Theorie und Praxis Hand in Hand gehen, so giebt ein besonderer Anhang (S. 147 ff.) noch eine ganze Reihe von Beispielen aus den verschiedensten Unterrichtsfächern.

Nach dem, was wir in diesem letzten Teile unserer Besprechungen ausgeführt haben, kann es keinem Zweifel unterliegen, dafs man neuerdings dem Unterricht in der philosophischen Propädeutik eine ganz besondere Beachtung zu schenken begonnen hat. Wenn derselbe auch in Preufsen nicht in dem Umfange betrieben wird, wie die Stimmen vieler österreichischen Schulmänner es wünschen, so ist das Bedürfnis doch entschieden vorhanden, die Schüler der Prima wenigstens mit den wichtigsten Grundzügen der Logik und Psychologie vertraut zu machen, und das halten wir zur Erreichung einer abgeschlossenen allgemeinen Bildung für recht förderlich. Dafs auch F. Kern in seinem Lehrstoff für Prima das Wichtigste aus der Logik einflicht, wurde bei einer früheren Gelegenheit bereits bemerkt. Die „Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen“ vom 5. Februar 1887 legt ebenso wie die frühere Prüfungsordnung vom Jahre 1866 auf die philosophische Bildung der akademisch gebildeten Lehrer mit Recht einen hohen Wert.

V.

Latein

H. Ziemer und F. Müller*).

---

1. Schriften zur Methodik.

Im ganzen Bereiche des lateinischen Unterrichts machen sich weit mehr als in früheren Jahren die methodischen Bestrebungen der Schule Herbarts geltend. Ihrer Anhänger Zahl wächst zusehends und dementsprechend ihr Einfluſs. Die Ursache dieser Erscheinung ist wenigstens in Preuſsen leicht in den neuen Lehrplänen für die höheren Schulen vom Jahre 1882 zu finden. Sie gaben dem Lateinischen eine andere Stellung. Die Zahl der Lehrstunden wurde vermindert, die Lektüre der Grammatik übergeordnet, wenigstens die Forderung erhoben, daſs sie in den Vordergrund des sprachlichen Unterrichts trete, dessen lexikalische Seite zugleich mehr betont wurde. Allgemein leitete man hieraus die Notwendigkeit ab, den Verlust durch eine durchgreifende Veränderung und Verbesserung der Unterrichtsmethode auszugleichen, denn gerade die sachverständigen Kreise waren nicht gewillt, die herrschende Stellung des Lateinischen als eines bevorzugten Mittelpunktes des gesamten Sprachunterrichts aufzugeben. Man verlangte weise Beschränkung des Stoffes, Ausscheidung alles Überflüssigen oder Entbehrlichen, kürzere, übersichtlichere Fassung und Anordnung der Lehren, genauere Abgrenzung der Pensen, möglichst geschickte und gewissenhafte Ausnutzung der gekürzten Zeit, kurz einen möglichst erfolgreichen Lehrbetrieb. Allen diesen Anforderungen sucht gerade der erziehende Unterricht gerecht zu werden. Was war natürlicher, als daſs man auf ihn zurückgriff? In der Theorie von Herbart begründet, von Ziller, Stoy weiter ausgebildet, von K. L. Roth, Rein, H. Kern, Schrader, H. Schiller, Willmann, Wiget u. a. gelehrt, in der

---

*) Die nachstehenden Abschnitte 1. und 2. haben den Erstgenannten zum Verf., in den nachfolgenden sind die von dem Letztgenannten geschriebenen Stücke mit (M.) bezeichnet.

Praxis von vielen geübt, hatte er dennoch gerade in die höheren Schulen bisher am wenigsten Eingang gefunden. Hier hielt man irriger Weise die Persönlichkeit des Lehrers für allein maſsgebend, gediegene wissenschaftliche Fachbildung für ungleich wichtiger als wissenschaftliche Einsicht in die Grundfragen aller Erziehung und bewuſste Methodik. Neue Zeiten verlangen aber neue Sitten. Mit dem Erscheinen der revidierten Lehrpläne sah man ein, daſs man das gewohnte Geleise verlassen müsse. Dem Flusse, der früher in behaglichster Ruhe und Breite sich gehen lieſs, sind nun durch eine durchgreifende Korrektion neue, engere Bahnen angewiesen, ohne daſs sein Volumen dadurch geändert wird, aber seine Schnelligkeit wächst.

Noch ein Umstand trug dazu bei, daſs man den Grundsätzen des erziehenden Unterrichts fortan mehr Beachtung schenkte. Schon in den siebziger Jahren hatte H. Perthes, wesentlich auf Herbart fuſsend, in seinen Schriften „Zur Reform des lat. Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen“ und zwar im IV. Artikel den Nachweis geführt, daſs durch seine Methode die Möglichkeit einer erheblichen Verringerung der Stundenzahl des lat. Unterrichts geboten sei: auf den untersten Stufen 6, auf den mittleren 8 Stunden; auch in Österreich hatte man seit dem Bonitz'schen Organisations-Entwurf ganz wie in den heutigen Instruktionen nur 8, bezw. 6 Stunden. Umsomehr muſste die Verringerung der Stundenzahl in Preuſsen die Blicke auf Perthes lenken. Wir müssen daher einen Augenblick bei ihm verweilen, zumal der dritte und vierte Artikel[1]) seiner Reformschriften 1886 in 2. Auflage erschienen sind. Sie behandeln beide die Frage: Wie ist dem Schüler am zweckmäſsigsten das grammatische Wissen zuzuführen? Und zwar 1. Wie ist der Anfänger in die lat. Formenlehre einzuführen und welche Gesetze der Formenbildung hat er sich anzueignen? (3. Art.) und 2. Wie gewinnt derselbe ein den ersten Anforderungen genügendes Verständnis des Redebaus oder der Syntax? (4. Art.) Dort handelte es sich also um die lat. Formenlehre in sprachwissenschaftlicher und didaktischer Hinsicht, hier um die bei der Einführung des Schülers in die lat. Syntax zur Geltung kommenden methodischen Grundsätze. Dort ist als oberster Grundsatz hingestellt, daſs man bei der Formen-Erlernung vom Lesebuche zur Grammatik, nicht von der Grammatik zum Lesebuche übergehen müsse. Die Resultate der Sprachwissenschaft sind bei dem Elementarunterrichte soweit zu verwerten, daſs eine künftige Erkenntnis derselben vorbereitet wird. Hieraus ergiebt sich eine Neugestaltung der Formenlehre: die rationelle Anordnung des Verbums nach den drei Stämmen des Präsens, Perfektum und Supinum — die Gruppe des Durativum, des Perfektivum,

---

[1]) Zur latein. Formenlehre. 1. Hälfte. Zur regelmäſsigen Formenlehre. Die Prinzipien des Übersetzens und die Möglichkeit einer erheblichen Verminderung der Stundenzahl. Berl. Weidmann. 68 bezw. 169 S.

des Stativum nach ihrer Grundbedeutung —, beim Substantiv die Forderung, zur besseren Einprägung des Geschlechts es mit einem Adjektiv zu verbinden und die Subst. der 3. Dekl. in eine konsonantische substantivische (e, a, um) und eine adjektivische Flexion (i, ia, ium) zu sondern, eine andere Gruppierung der Pronomina nach scharf hervortretenden äufseren Merkmalen.[1]) Der Sexta mufs das Regelmäfsige zufallen, alle Ausnahmen und die Deponentia gehören nach Quinta. So wird das bewufste Erlernen eines Sprachgesetzes wesentlich erleichtert durch eine infolge gehäufter Wahrnehmung der verschiedenen Einzelerscheinungen sich vollziehende unbewufste Induktion. Eckstein tadelte in seinem Lat. Unterr. (in Schmids Encykl. XI) S. 550, diese Vorschläge seien nicht neu und dazu in sehr „umständlicher" Weise verkündet, wie überhaupt dafür und dawider in den letzten zehn Jahren aufserordentlich viel geschrieben ist. Aber wir meinen, das thut ihrem Werte keinen Abbruch, der vor allem darin besteht, dafs sie zu rechter Zeit erschienen sind. Es handelt sich heute vor allem um eine *σεισαχϑεία* des Schülers mittels einer verbesserten Methode und diese finden wir bei Perthes in allen seinen Reformen. Wenn er bei der Anordnung des Unterrichtsstoffes vor dem logischen Gesichtspunkt den historischen vorwalten läfst (vgl. III, 21), so entspricht derselbe zugleich der psychologischen Didaktik, die alle mechanische Lernarbeit verwirft und eine rationellere Behandlung der Grammatik verlangt. Das geschieht durch wahre Induktion. Darum fordert Perthes im IV. Art., der Schüler mufs vom Konkreten zum Abstrakten geführt werden; darum mufs, wie bei der Erlernung der Vokabeln und Paradigmen vom Satze ausgegangen wurde, die Lektüre im Mittelpunkte des Unterrichts stehen, schon auf der Unterstufe der lateinische Satz und sein Herübersetzen wichtiger sein als der deutsche Satz und sein Hinübersetzen. Das letztere geschehe in beschränktem Mafse und nicht mittels gedruckt vorliegender Sätze, sondern in vom Lehrer gebildeten vorgesprochenen. Auf derselben Stufe hat der Schüler ferner noch nicht zu präparieren, sondern nur das vom Lehrer Vorgelesene und Vorübersetzte zu wiederholen; die Sätze sind vorzusprechen, das Anhören erleichtert dem Schüler das Verständnis des Inhalts und der syntaktischen Verhältnisse. Übungen im Sprechen sind ferner aus den verschiedensten Gründen zu empfehlen. In einem Anhange zu IV wird die vorgeschlagene Lehrweise an dem Beispiele einiger Unterrichtsstunden mit besonderer Rücksicht auf jüngere Lehrer veranschaulicht.

Es scheint, dafs diese Lehrproben das Urbild der seit 1884 bis Ende 86 in 9 Heften erschienenen Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, herausg. von

---

[1]) Diese Grundsätze sind durchgeführt in H. Perthes Lat. Formenlehre zum wörtlichen Auswendiglernen 4. Aufl. Berl. Weidmann 56 S., auf welche wir weiter unten zurückkommen.

O. Frick und G. Richter (bezw. H. Meier)[1]) gewesen sind. Sie sind in jeder Beziehung eine glückliche Fortführung der von Perthes ausgesprochenen Reformgedanken und suchen die Methode jedes also auch des lateinischen Unterrichts im Sinne des Herbartschen erziehenden Unterrichts zu verbessern. Heft 1 bringt zwei derartige Aufsätze: G. Richter, Zwei Ovidstunden in Untertertia (Metam. XI, 85—145 Midas) und H. Meier, die Bandusia-Ode. Heft 2 Behandlung einiger Punkte aus der lat. Kasuslehre (im Anschlufs an Nep. Epam. I.) von Ad. Hempel. Heft 3 Eine Cäsarlektion in Obertertia (B.G. IV, 12) von W. Fries; Zu Horaz Römeroden von G. Schimmelpfeng. Heft 4 W. Müller, Der unabhängige Konjunktiv im Lat. Der längere Aufsatz in Heft 5 von O. Frick, Aphorismen zur Theorie eines Lehrplanes, betr. die Klassenlektüre einer Gymn.-Prima, sucht auch die lat. Lektüre nach psychologischen Prinzipien zu regeln und zwar a. aus dem Wesen des Objekts, b. nach dem inneren Verhältnis zwischen dem Objekt und der jedesmaligen Schülerstufe, c. nach dem Wesen und den Strebungen der menschlichen Seele, ohne dafs dabei der sprachlich-stilistische Gesichtspunkt, der sonst für die Wahl der Lektüre entscheidend zu sein pflegt, vernachlässigt würde. Es ist dies ein erster Versuch dieser Art, der gröfsten Beachtung wert. In aufserordentlich anregender und geistvoller Weise sucht der erfahrene Didaktiker von klaren, festen Grundsätzen aus, wie sie der wahrhaft erziehende Unterricht formuliert, ein festgefügtes und regelrecht entwickeltes Gebäude mit vortrefflich ineinander greifenden Teilen aufzurichten. Ist auf den voraufgehenden Stufen die grammatische Kenntnis und das Sprachgefühl hinlänglich begründet und wird dort bereits der Sprachunterricht an den Sachunterricht angelehnt, so wird eine Gestaltung des Lehrplans der Prima nach Fricks Methode, d. h. durch allseitige gewissenhafte Konzentration des Unterrichts, durch Verwandlung des oft vom Zufall beherrschten Lehrplanaggregats in ein feingegliedertes Lehrplansystem dem Schüler unzweifelhaft eine viel freiere Bewegung in der römischen Vorstellungswelt, Geschichte und Sprache verschaffen. Noch steht in Heft 5. eine Arbeit von K. Heilmann, Die ersten Lektionen im Lat. in Sexta, welche die dem Anfänger bekannten Fremdwörter als Brücke zur ersten Einführung in die fremde Welt des Lat. in geschickter und in ihrer Art vortrefflicher Weise benutzt. Dieses Verfahren hat nicht Lattmanns Beifall. In einem Parallelaufsatze Heft 7: Die ersten Lektionen des Lat. u. d. Gesch. in Sexta, erblickt er darin grundsätzliche Fehler. Er will zur Erweckung des Interesses nicht an Wörter wie Sexta, Gymnasium, Colberga, provincia, Pomerania, Germania, Europa anknüpfen, sondern an Mutter, Vater, Tochter u. ä. Er nennt sich jenem rationalistischen Verfahren gegenüber den Vertreter des naturalistischen

---

[1]) Halle Waisenh. 1884 Heft 1—1887 Heft 10 zu ungefähr 120 S.

Prinzips. Höchst interessant sind dann Lattmanns dort mitgeteilte stenographische Nachschriften aller in den ersten Lektionen vorgekommenen Fragen und Antworten. Wir können nicht umhin, die Lehrweise des erfahrenen Praktikers auch hier anzuerkennen, aber es ist viel Umweg, manches Überflüssige darin. Ein Ideal ist dieses Muster nach dem Leben nicht, soll es auch nicht sein, jedoch gab es wohl kürzere Wege zum Ziele. Bei Heilmann erkennen wir gebührend an die geschickte Benutzung der sog. Apperzeptionshilfen, die treffliche Darbietung, gute Zusammenfassung am Schlusse. Lattmann weiſs dagegen sehr ansprechend die Geschichte mit Latein in Beziehung zu setzen und die sitzengebliebenen Schüler als Instruktoren der neuen zu verwenden. Beide gehen vom Nahen und Bekannten, Leichten und Konkreten aus, beide bieten nichts Inhaltsloses und lehnen so den Sprachunterricht nach Willmann (Päd. Vortr. 115) und Ackermann (Päd. Fragen 52) an den Sachunterricht an, beide stellen verwandte Begriffe zusammen, ungleichartige gegenüber und schaffen gesunde Konzentration. Wir selbst würden aber weder Heilmann noch Lattmann folgen, sondern mit Perthes zunächst die ersten Sätze des ersten Stückes, in welchen dann natürlich nur bekannt lautende Wörter zu verwenden wären, vorlesen und die Neulinge auf den anderen Klang aufmerksam machen, dann sie [1]) gleich übersetzen und nun von jenen Wörtern aus die Belehrung in Heilmanns Sinne beginnen; so kommt die induktive Methode fruchtbar zur Geltung. Wir wollen hiermit aber nicht dem stetigen Vorübersetzen des Lehrers, welches Perthes auf den untersten Stufen empfiehlt, das Wort reden, gegen das sich schon Richter im Prog. Jena 1881, S. 19 wendet, aber a principio ist es nicht zu entbehren, denn das direkte Mitwirken, die Selbstthätigkeit des Schülers beim Übersetzen kann erst im Laufe des Unterrichts geweckt werden. Darin ist aber Frick (7, 121) beizustimmen, daſs wenigstens in der Anlage des Unterrichts, die planmäſsig sein soll, der Zufall, dessen Macht die Antworten des Schülers den Lehrer so oft störend empfinden lassen, keinen Raum haben darf. Dies wollte schon Pestalozzi verhütet wissen vgl. Just in d. Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. 1882, S. 10 ff., und Herbart warnte nicht minder eindringlich davor. — In Heft 6 begegnen wir einem kurzen Aufsatze J. Sanders, Eine Vergillektion in Obersekunda (Aen. V, 286 ff.); G. Schimmelpfeng behandelt Hor. Od. IV, 7. Umfangreicher und in jeder Hinsicht ebenso gründlich durchdacht und durch meisterhafte Methodik ausgezeichnet, wie Fricks vorhin gerühmte Arbeit, ist die Abhandlung von P. Dettweiler im

---

[1]) Nach mehrmaliger Wiederholung durch einzelne Schüler oder durch die ganze Klasse. Denn der Klang der lat. Worte gewöhnt das Ohr an das fremde Idiom, schärft und verfeinert das Gefühl für seine Nüancen, übt den Geist für die Perzeption und Apperzeption der Formen und syntaktischen Gebilde (Wilms in ZGW. 1885 S. 734).

7. Heft über die Tacituslektüre. Bei beiden zeigt sich so recht der Gegensatz der neuesten Gymnasialpädagogik gegen die ältere Richtung. Diese wollte in den Mittelklassen von „Auslesen“ und Chrestomathieen nichts wissen, empfahl aber für die Oberklassen möglichst ausgedehnte Lektüre, womöglich den ganzen Schriftsteller oder ein ganzes Werk, vgl. noch Eckstein, Lat. Unt. S. 601. 631. Dagegen verlangen die Vertreter des erziehenden Unterrichts als viel heilsamer auf allen Stufen eine sorgsam geregelte Auswahl, nicht eine varietas, sondern eine ordinata varietas, damit innerhalb des so beschränkten Gebietes die Konzentration mit den anderen Unterrichtszweigen sich vollziehen könne. Geordnete Reihen können sich sonst im Kopfe des Schülers nicht bilden, wenn man, wie noch Eckstein a. a. O. 631 will, die ersten drei oder vier Bücher der Annalen des Tacitus z. B. ganz innerhalb der kurz bemessenen Zeit liest. Eine solche geordnete Lektürenreihe ist nach Dettweiler folgende: Zur Vorbereitung Cic. Epist. l. III. IV. in Auswahl nach der Ausg. Hoffmann-Andresen [1]), dann Tac. Ann. I, c. 1—15. (Augustus, augusteische Zeit und Verfassung), c. 16—49 (die Soldatenmeutereien), alsdann die Kriege des Germanicus: a) der Feldzug vom Jahre 14 in I, 49—52, b) der Feldz. v. J. 15 in c. 55 bis 72 (Arminius), c) der Feldz. vom J. 16 in II, 5—26. 41. An internae discordiae (c. 26) anknüpfend dann c. 44—46. 62. 63. 88 (Geschichte der deutschen Volksstämme), hierauf 43. 55. 69—73 und III, 11—16 (Germanicus Ende, römisches Rechtswesen). Es folgt Hist. IV, 12—37; 54—79 und V, 14—26 (Freiheitskämpfe der Germanen unter Vespasian). Nun erst die Germania des Tacitus gegen Frick, der mit ihr beginnen möchte; sie mufs der Höhepunkt und Abschlufs der ganzen Lektüre sein gerade wegen ihrer vielfachen Schwierigkeiten, von c. 41 ab jedoch nur mit Auswahl. So dreht sich die ganze Lektüre um den Mittelpunkt des Heimatlichen, Nationalen, um typische Persönlichkeiten und Ereignisse, die auf Deutschland Bezug haben. Agricola und Dialogus wird ausgeschlossen. Zum Schlusse zeigt Dettweiler, wie die verschiedenen Arten des Interesses, welche der erziehende Unterricht zu harmonischer Ausbildung zu bringen sucht, aus der Lektüre ihre Nahrung ziehen. — Im 8. Hefte lesen wir von Hachez, Zwei Lhomondstunden in Quarta. Der Lhomondlektüre wird vor Nepos der Vorzug eingeräumt, die Gründe dafür erwogen. In demselben Hefte führt O. Frick kurz und übersichtlich den allgemeinen Gang einer Interpretation vor, wie er den sog. Formalstufen des erziehenden Unterrichs (Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung) entspricht; hiernach liest der Lehrer kleinere Abschnitte vor, der Schüler übersetzt sie, der Lehrer interpretiert nach vier Gesichtspunkten. Heft 9 enthält einige Horazstunden in Unterprima (Od. I, 6 u. 5) von Rud. Menge, ähnlich in

---

[1]) Neben inhaltlich sich anschliefsenden Oden des Horaz.

Fragen und Antworten wie das getreue Abbild einiger lat. Unterrichtsstunden in Sexta von Lattmann.

Überblicken wir das Gesamtergebnis dieser „Lehrpr. und Lehrg.“ für den lateinischen Unterricht, so können wir den hohen Wert dieses Unternehmens nicht leugnen. Dafür bürgt schon die Person des Herausgebers O. Frick, der unzweifelhaft einer der tüchtigsten Vorkämpfer der methodischen Reform des höheren Unterrichts nach den Grundsätzen Herbarts ist. Er ist die Seele des Ganzen, seine Arbeiten erscheinen als die wertvollsten. Die Überzeugung von der Notwendigkeit einer kritischen Prüfung der herrschenden Unterrichtsweise macht sich auch für das Lateinische gerade jetzt geltend. Je mehr der Unterricht in den alten Sprachen von den Stürmen des Tages in seinen Grundfesten bedroht wird, desto mehr müssen die Vertreter der klassischen Bildung ihre Position zu stärken suchen, sowohl nach aufsen, als nach innen. Nach aufsen, indem sie auch den lat. Unterricht mit jedem anderen durch eine energische Konzentration in Verbindung zu bringen suchen. Lehrreiche Muster dafür sind die Versuche von Frick, Dettweiler und Meier. Freilich ist eine vollkommene und recht wirksame Konzentration unmöglich, so lange die jetzige Einrichtung der Stundenpläne mit ihrem bunten geistverwirrenden und charakterlähmenden Durcheinander bestehen bleibt, vgl. Waitz, Allg. Päd. Anh. S. 529. Noch mehr aber bedarf es der Stärkung nach innen, der Besinnung und Vertiefung in die beste Kunst des Unterrichts. Herbart hat aber den Gedanken einer wissenschaftlichen Methode am entschiedensten und fruchtbarsten verfolgt. Er verbindet den „gesunden Menschenverstand“ des Jägerschen Testamentes, einen einfachen Naturalismus, mit dem Geiste geläuterter Weisheit. Seine Grundlegung birgt Schätze, die noch nicht genug gewürdigt, noch nicht gehoben oder praktisch verwertet sind, leitende Gesichtspunkte, die gerade in diesem Augenblicke, wo mit der Änderung des Lehrplanes an die Leistungsfähigkeit des Unterrichts erhöhte Anforderungen gestellt werden, eine erwünschte Stütze gewähren. Aus diesem Grunde begrüfsen wir das Fricksche Organ mit seinem auch für den Lateinunterricht reichen Inhalte mit Freuden. Wir halten es für eine unerläfsliche Forderung, dafs alle Lateinlehrer — denn wer lernt jemals ganz aus? — und nicht blofs die angehenden, diese gerade jetzt so überaus zeitgemäfsen und willkommenen, aber freilich von der gewöhnlichen Praxis oft himmelweit abweichenden methodischen Verbesserungen prüfen und das Beste davon sich zu eigen machen. Hätten sie auch nur das Verdienst, die Gegenrede herauszufordern und zum Nachdenken über den Naturalismus anzuregen, so wäre dies schon ein Gewinn. Jene methodischen Entwürfe wollen keine mafsgebende Schablone sein, nach der man sich richten mufs; sie wollen nur zeigen, wie man es nach reiflicher Überlegung machen kann. Man mag manche Proben aus diesem oder jenem Grunde tadeln — so halten wir Weifsenfels' Begriffsbestimmung der Urbanitität nach Hor. Epist. I, 7

im 4. Hefte für eine viel zu weit gehende Studie und allzusehr zeitraubende Vertiefung, so geistreich und fein sie auch angelegt ist; manches ist ferner zu sehr gekünstelt und seine Brauchbarkeit auf der betreffenden Klassenstufe zweifelhaft wie zum Teil die Cäsarlektion von Fries im 3. Heft und einiges aus Hempels Aufsatze über die lat. Ausdrücke für „besitzen" im 2. Heft, wo das Resultat: esse c. gen. bezeichnet den Besitz als rechtmäſsig zugehörend, c. dat. ohne Betonung der rechtmäſsigen Zugehörigkeit keineswegs sicher ist; anderes endlich wie die Vergillektion von Sander (H. 5) ist in der ganzen Anlage zu beanstanden: — trotzdem bleibt des Guten oder Nachahmens- und Beherzigenswerten so viel, daſs mit seiner Annahme gleichsam eine Wiedergeburt der lat. Lehrpraxis von den allerheilsamsten Folgen sich vollziehen würde. Ein Unterrichtsbetrieb nach jenen Mustern, für alle Stufen durchgeführt, würde in der That Erfolge erzielen, welche viele gegen die alten Sprachen gerichteten Angriffe zum Schweigen brächte.

Dies gilt im wesentlichen auch von Perthes Vorschlägen. Durch eine angemessene Induktion wird das Sprachgefühl des Schülers geweckt und methodisch weiter entwickelt. Die Herauslösung der lat. Formen aus den Lesestücken, ihre genaue Bestimmung nach Stamm und Endung, das Gruppieren derselben unter die durch den deutschen Unterricht bereits gewonnenen Kategorieen ist die dem geistigen Standpunkte des Knaben angemessenste Beschäftigung. Nur hätte Perthes den Inhalt seiner zusammenhängenden Lesestücke noch fester und einheitlicher und zugleich einfacher gestalten sollen etwa nach dem schönen Muster Kälckers in den NJPhP. 1883, S. 21. Wie später, etwa in den mittleren Klassen, der Unterricht verlaufen muſs, zeigt im Anschluſs an Perthes einer- und Herbart-Ziller andererseits kurz und übersichtlich Wilms in ZGW. 1885, S. 739 f.

Ein Vorwurf ist der neuen Auflage der Perthesschen Artikel zu machen, doch trifft er nicht den verdienten Verf., sondern den Verleger. Die Schriften sind in vielen Stücken veraltet, durften also nicht getreu im Wortlaut der 1. Aufl. neugedruckt werden. Sie sind einer Redaktion dringend bedürftig. So wird III, 11 -vi (Perfektendung) = fui gesetzt — ein längst widerlegter Irrtum, demgemäſs ist auch der S. 24 daraus gezogene Schluſs falsch. S. 27 wird die Ungebräuchlichkeit der Endung des pass. Imper. auf -re nur vermutet, während sie nach Neue und C. Wagener sicher ist. Schleicher wird in der völlig veralteten 3. Aufl. citiert, während schon die 4. vor zehn Jahren erschienene jetzt in vielem überholt ist. In IV, 132. 153 wird eine Bifurkation von Tertia ab empfohlen, 155 Bonitz' Urteil gegen die Verlegung des Griech. nach Tertia angeführt, S. 141 die ältere Einrichtung eingehend besprochen. Wiederholt begegnet man Anreden an verstorbene Schulmänner und Bitten um Antwort (148). Diese u. ä.

Anstöſse[1]) müsste eine sorgfältige Redaktion bei einer Neuauflage beseitigen. Denn an sich wird die Arbeit dieses Gelehrten auch für die Zukunft im Werte bleiben.

Gegen die zentrale Stellung des Latein im Unterricht wendet sich der neueste Reformplan des Herrn Clem. Nohl. In II, 2 S. 277 ff. seiner Pädagogik für höh. Lehranstalten (Berlin Th. Hofmann) unterzieht er die Methodik der lat. und gr. Sprache (!) einer zusammenfassenden Betrachtung und Maſsregelung. Voran (S. 1—276) geht die Methodik des franz. und engl. Sprachunterrichts, schon deshalb weil nach Nohls Plan jene Sprachen in einer für alle höheren Unterrichtsanstalten grundlegenden Mittelschule zuerst gelehrt werden. Latein folgt im 4., Griechisch erst im 6. Unterrichtsjahre, also nach Nohl „in den Jahren gröſserer Reife," wo die Erlernung durch den vorausgehenden fremdsprachlichen Unterricht besonders durch den gewonnenen Wortschatz „wirksam erleichtert und gefördert wird.“ So werden die obersten Klassen des reorganisierten Gymnasiums von dem sog. Schülerballast befreit werden, da sie dann nur von Schülern besucht werden, aus deren Fortschritten in den leichteren neueren Sprachen deutlich sichtbar ist, ob sie den gröſseren Schwierigkeiten der alten Sprachen gewachsen sind. Diesem Grundgedanken der neuen Reform wird jedenfalls auf das lebhafteste widersprochen werden, namentlich von den Gymnasialpädagogen selbst. Sie ist so einschneidend, daſs ihre Einführung jedenfalls erst eine Frage spätester Zukunft sein kann; eine vorsichtige Schulverwaltung wird sich zu einem so kühnen Sprunge nicht verstehen. Nohl verkennt die dem Bestehenden innewohnende Macht. Für uns hätte der Gedanke, mit geistig gereifteren Schülern den altsprachlichen Unterrieht zu beginnen, etwas durchaus Ansprechendes. Er ist auch durchaus nicht neu; schon Ostendorf, Techmer und andere gewichtige Stimmen wollen den franz. Unterricht dem lateinischen voraufgehen lassen; jener verlegt letzteren ganz wie Nohl in die Tertia. Wir verkennen aber nicht das Gewicht der Gründe, welche dagegen sprechen; sie sind schon von Perthes IV, S. 131 ff. hervorgehoben. Uns interessiert mehr, was Nohl über die Methode des altsprachlichen Unterrichts äuſsert: Grammatik und Metrik werden auf das für die Lektüre Unentbehrliche beschränkt; der lat. Aufsatz und alle der Stilistik dienenden schriftlichen Arbeiten

[1]) So wird IV 156 von dem Mangel an franz. Lehrern gesprochen. III 26 verspricht Perthes eine neue Formenlehre herauszugeben. Darüber, ob sie erschienen ist, bringt nicht einmal eine Anmerkung ein Wort. Überhaupt müſste die ganze Polemik gegen Ostendorf wegfallen oder inhaltlich gekürzt werden.

hören auf, desgl. die sog. Präparationen; der Schwerpunkt des Unterrichts wird in die Schule verlegt; an Stelle der häuslichen Vorarbeit tritt die häusliche Nacharbeit. Diese „der bisherigen durchaus entgegensetzte“ Methode wird nun im einzelnen näher entwickelt. Über die lat. Aussprache, den Stoff, Zweck und die Methode der Grammatik und der Lektüre, über die Litteraturgeschichte, die schriftlichen Arbeiten, die Etymologie und Synonymik finden wir nicht üble Anweisung und treffende Bemerkungen. Es fehlt aber dem Verf. die Kenntnis gerade der heutigen Lehrpraxis der Gymnasien und Realschulen. Mit dieser ins Gericht zu gehen und über sie als eine durch und durch verdammenswerte den Stab zu brechen, müfste man von Rechtswegen sie gründlicher erprobt haben als es bei zehnjähriger Leitung einer höheren Töchterschule möglich ist. Oder woher hat denn Verf. seinen Einblick in die Verhältnisse gewonnen? Aus der pädagogischen Litteratur? Kaum glaublich; eher gewinnt man den Eindruck, dafs er oft nach den Erlebnissen urteilt aus der Zeit, als er selbst noch auf den Schulbänken safs. Er berennt gestürzte Mauern und bekämpft längst abgethane Schatten, Fassungen des Lernstoffes, die aus unseren Schulbüchern längst verschwunden sind, vgl. S. 300 den Angriff auf veraltete Genusregeln. Er geifselt mit Recht Fehler der Aussprache S. 278 ff., schüttet die Schale seines Zornes und Spottes aus über die „altfränkische Gymnasialpädagogik“, welche den Schüler in selbständig zu Hause anzufertigenden Präparationen u. ä. nutzlosen Arbeiten tausende von Arbeitsstunden verschwenden läfst S. 340 f. — aber welcher verständige Schulmann hat denn je solche Verkehrtheiten, die höchstens noch hier und da geduldet werden, gebilligt? Als Reformator räumt er mit alten Vorurteilen gründlich auf, aber seine neuen pädagogischen Prinzipien sind nicht immer allgemein gültige Wahrheiten, sondern seiner Neuschöpfung auf den Leib zugeschnitten. In Fragen der allgemeinen Pädagogik urteilt er als Herbartianer einsichtig, in Fragen der Gymnasialpädagogik befangen. Die Bedeutung der lat. Grammatik für die formelle Bildung ist ihm ein Phantom, ein verrotteter pädagogischer Irrtum, der gar nicht verziehen werden kann. Grammatik soll daher nicht Selbstzweck, sondern Mafs und Messer die Lektüre sein (S. 293). „Latein reden und schreiben ist völlig zweck- und nutzlos“ (302) — ganz nach Ostendorf — aber welcher Widerspruch! S. 312 werden mündliche und schriftliche Übungen für die ersten beiden Unterrichtsjahre gleich den eigentlichen Grammatikstunden für nötig gehalten, ebenso ein Hinübersetzen ins Lat. zur Einprägung der Regeln; der anlehnende Grammatikunterricht S. 348 als belebend und wohlthätig gerühmt. Wird da nicht wieder die von ihm genug verdammte „formale Schulung“ trotz ihrer Unwürdigkeit ehrenvoll ins Haus eingelassen? Wie ganz anders urteilt v. Sybel, Die deutsch. Univ. S. 59 über den Wert der Grammatik! Nohls Mifsachtung der im Vergleich zur modernen Litte-

ratur „armseligen und dürftigen“ lateinischen zeigt sich denn auch bei der Auswahl der Lektüre. Nepos „für die Schule vortrefflich“, Caesar nach Ostendorf zu verwerfen, aber wegen seiner gewaltigen, typischen Persönlichkeit ein Halbjahr in Untersekunda zu lesen, Livius zu empfehlen, die Aeneide „herrlich”, Tacitus Germania notwendig, Ciceros Cat. und Phil. in Prima, Horaz „ohne Wärme, Tiefe und Reichtum des Inhalts, aber formvollendet“. In dem Übersetzen folgt Nohl den guten Vorschriften der Herbartianer; er empfiehlt S. 343 ff. die psychologischen Stufen. Erst ganz wörtliche und Wort für Wort getreue Übersetzung nach voraufgegangener im Unterricht vollzogener Anleitung zur Präparation und Kontrolle der häuslichen Nacharbeit (Vorbereitung), dann durch gemeinschaftliche Arbeit des Lehrers und der Schüler sinngemäfse und schöne Übersetzung [1]) (Darbietung), worauf Vertiefung und viertens Verwertung folgt. Diese Stufen jedoch nur anfangs, in Prima z. B. wäre ihre regelmäfsige Verwendung zwecklos und Zeitverschwendung (S. 369). Dieser Abschnitt des Buches (S. 344—390), der Behandlung der Schulautoren gewidmet, ist unstreitig der beste und lehrreichste des Ganzen. Die Betonung des Inhalts der Schriften, die Einwirkung auf den sittlichen Willen des Zöglings, die Empfehlung weiser Auswahl, die Wichtigkeit des Hörunterrichts, die strengen Anforderungen an die Vorbereitung des Lehrers z. B. bei der Cäsarlektüre u. ä. mehr findet uns auf Seiten des Verf. Wir gehen daher nicht so weit, wie es jüngst geschehen, dem Buche jeden wissenschaftlichen Wert abzusprechen, aber wir bedauern den Mangel unbefangenen Urteils, ruhiger Objektivität, weiser Mäfsigung und vornehmen Tones. Der Stil ist ganz der eines Feuilletons. Als über den Parteien erhabener Betrachter hätte aber Verf. Übertreibung und drastischen Farbenauftrag verschmähen, mindestens das grobe Geschütz seiner Ausfälle sparen sollen. Wir fürchten, sein Buch wird mehr Schaden als Nutzen stiften. Den Zeitungspädagogen, die in der Tagespresse einen förmlichen Sturmlauf gegen das Bollwerk des humanistischen Gymnasiums rennen, wird es ein willkommener Hinwurf sein, auf den sie sich wie hungrige Geier stürzen; unklaren Köpfen wird es die Waffen zum Mifsbrauch schärfen; die Vertreter einseitig realistischer Bildung werden es mit Freudengeschrei begrüfsen. Doch genug davon.

Aus der Programmlitteratur des Jahres 1886 heben wir zunächst einige Abhandlungen hervor, die für die Methodik in Belang kommen. Am entschiedensten auf Herbartschem Standpunkte steht Wagenführ (Progr. Helmstedt), Zur Methode des lat. Unt. in Tertia, 27 S. Seine Arbeit beruht auf gründlichen pädagogischen Studien und erörtert zunächst den Lehrgang und die Methode des lat. Unterrichts im allgemeinen, wie sie sich historisch bis Herbart ge-

[1]) Ganz so Perthes IV 108 ff., der auf stete Scheidung beider Übersetzungen dringt.

stalteten. Herbarts und der wissenschaftlichen Pädagogik Prinzipien decken sich mit den Forderungen der Neuzeit. Sodann wendet Verf. diese Grundsätze am grammatischen Unterricht an. Derselbe kann nach ihm in Übereinstimmung mit Vogt[1]) und Walther[2]) auf einen gewissen selbständigen Aufbau nicht verzichten. Die Lektüre steht nach ihnen zwar im Mittelpunkt desselben, aber die Grammatik ist nicht lediglich ihre Dienerin, vielmehr mufs ihr eine selbständige Stellung gewahrt bleiben. Dasselbe urteilt Lattmann im Progr. Clausthal 1885 und Ziemer WKPh. 1886, S. 590. Ganz wie Lattmann will Wagenführ einen gesunden Eklekticismus zwischen den einzelnen Methoden, giebt aber wie Walther der induktiven den Vorzug und läfst nur die ersten Anfänge in Sexta auf deduktivem Wege gewinnen, ohne die Induktion beim weiteren Gange zu verschmähen, während es Walther umgekehrt macht. In anregender Weise bringt er die Induktion im Unterricht der Tertia zur Geltung. Seine Ratschläge sind fast durchweg verständig: so z. B. soll man in Tertia nicht mit Repetitionen des Quartapensums beginnen, sondern zunächst das Interesse der Erwartung des Neuen befriedigen; er beginnt also mit dem Partizip und repetiert in Ruhepunkten die Kasuslehre. Vortrefflich wird die Anwendung der Formalstufen Herbarts (und Wigets) an Beispielen gezeigt, die aus dem ganzen Gebiet der Syntax entnommen werden. Wie Vogt, Walther und Eichner[3]) empfiehlt er eine zeitgemäfse Ausnutzung des Lat., indem man die Eigentümlichkeiten der Muttersprache entweder zu Grunde legt, oder an ihnen die Eigentümlichkeiten des Lat. zur völligen Klarheit bringt; steter Vergleich mit der Muttersprache, Anlehnung an dieselbe oder das Ausgehen von ihr, besonders im Anfangsunterricht ist nach Walther und Eichner ins Auge zu fassen. Walther warnt eindringlich vor dem mechanischen Auswendiglernen, ebenso Wagenführ, namentlich dort, wo das rationelle schneller zum Ziele führt. Mit Schröer Progr. Perleberg 1881 und Lattmann a. a. O. haben auch wir es oft genug betont, dafs jenes Verfahren zwar für den Lehrer leichter, aber nicht für den Schüler besser ist. Dafs der Schüler nur Verstandenes auswendig lernen soll, haben schon die alten Meister Ratich, Comenius, Basedow, Pestalozzi gefordert. Wir können daher mechanisches Erlernen gegen Wagenführ auch nicht beim ersten Anfangsunterricht gutheifsen. Zum Schlusse giebt Wagenführ den verschiedenen Arten des Herbartschen Interesses entsprechende Mustersätze mit den an sie zu stellenden Forderungen in acht Thesen. Es wäre zu wünschen,

---

[1]) Das Deutsche als Ausgangspunkt im fremdsprachl. Unterr. Progr. Neuwied 24 S.

[2]) Zur Behandlung der lat. Konjugation in der Sexta. Progr. Reichenbach i. Schl. 33 S.

[3]) Zur deutsch-lat. Stillehre I. Die wegfallenden deutschen Wendungen und Wörter Progr. Inowrazlaw 44 S.

ratur „armseligen und dürftigen“ lateinischen zeigt sich denn auch bei der Auswahl der Lektüre. Nepos „für die Schule vortrefflich“, Caesar nach Ostendorf zu verwerfen, aber wegen seiner gewaltigen, typischen Persönlichkeit ein Halbjahr in Untersekunda zu lesen, Livius zu empfehlen, die Aeneide „herrlich“, Tacitus Germania notwendig, Ciceros Cat. und Phil. in Prima, Horaz „ohne Wärme, Tiefe und Reichtum des Inhalts, aber formvollendet“. In dem Übersetzen folgt Nohl den guten Vorschriften der Herbartianer; er empfiehlt S. 343 ff. die psychologischen Stufen. Erst ganz wörtliche und Wort für Wort getreue Übersetzung nach voraufgegangener im Unterricht vollzogener Anleitung zur Präparation und Kontrolle der häuslichen Nacharbeit (Vorbereitung), dann durch gemeinschaftliche Arbeit des Lehrers und der Schüler sinngemäfse und schöne Übersetzung [1] (Darbietung), worauf Vertiefung und viertens Verwertung folgt. Diese Stufen jedoch nur anfangs, in Prima z. B. wäre ihre regelmäfsige Verwendung zwecklos und Zeitverschwendung (S. 369). Dieser Abschnitt des Buches (S. 344—390), der Behandlung der Schulautoren gewidmet, ist unstreitig der beste und lehrreichste des Ganzen. Die Betonung des Inhalts der Schriften, die Einwirkung auf den sittlichen Willen des Zöglings, die Empfehlung weiser Auswahl, die Wichtigkeit des Hörunterrichts, die strengen Anforderungen an die Vorbereitung des Lehrers z. B. bei der Cäsarlektüre u. ä. mehr findet uns auf Seiten des Verf. Wir gehen daher nicht so weit, wie es jüngst geschehen, dem Buche jeden wissenschaftlichen Wert abzusprechen, aber wir bedauern den Mangel unbefangenen Urteils, ruhiger Objektivität, weiser Mäfsigung und vornehmen Tones. Der Stil ist ganz der eines Feuilletons. Als über den Parteien erhabener Betrachter hätte aber Verf. Übertreibung und drastischen Farbenauftrag verschmähen, mindestens das grobe Geschütz seiner Ausfälle sparen sollen. Wir fürchten, sein Buch wird mehr Schaden als Nutzen stiften. Den Zeitungspädagogen, die in der Tagespresse einen förmlichen Sturmlauf gegen das Bollwerk des humanistischen Gymnasiums rennen, wird es ein willkommener Hinwurf sein, auf den sie sich wie hungrige Geier stürzen; unklaren Köpfen wird es die Waffen zum Mifsbrauch schärfen; die Vertreter einseitig realistischer Bildung werden es mit Freudengeschrei begrüfsen. Doch genug davon.

Aus der Programmlitteratur des Jahres 1886 heben wir zunächst einige Abhandlungen hervor, die für die Methodik in Belang kommen. Am entschiedensten auf Herbartschem Standpunkte steht Wagenführ (Progr. Helmstedt), Zur Methode des lat. Unt. in Tertia, 27 S. Seine Arbeit beruht auf gründlichen pädagogischen Studien und erörtert zunächst den Lehrgang und die Methode des lat. Unterrichts im allgemeinen, wie sie sich historisch bis Herbart ge-

[1]) Ganz so Perthes IV 108 ff., der auf stete Scheidung beider Übersetzungen dringt.

stalteten. Herbarts und der wissenschaftlichen Pädagogik Prinzipien decken sich mit den Forderungen der Neuzeit. Sodann wendet Verf. diese Grundsätze am grammatischen Unterricht an. Derselbe kann nach ihm in Übereinstimmung mit Vogt[1]) und Walther[2]) auf einen gewissen selbständigen Aufbau nicht verzichten. Die Lektüre steht nach ihnen zwar im Mittelpunkt desselben, aber die Grammatik ist nicht lediglich ihre Dienerin, vielmehr mufs ihr eine selbständige Stellung gewahrt bleiben. Dasselbe urteilt Lattmann im Progr. Clausthal 1885 und Ziemer WKPh. 1886, S. 590. Ganz wie Lattmann will Wagenführ einen gesunden Eklekticismus zwischen den einzelnen Methoden, giebt aber wie Walther der induktiven den Vorzug und läfst nur die ersten Anfänge in Sexta auf deduktivem Wege gewinnen, ohne die Induktion beim weiteren Gange zu verschmähen, während es Walther umgekehrt macht. In anregender Weise bringt er die Induktion im Unterricht der Tertia zur Geltung. Seine Ratschläge sind fast durchweg verständig: so z. B. soll man in Tertia nicht mit Repetitionen des Quartapensums beginnen, sondern zunächst das Interesse der Erwartung des Neuen befriedigen; er beginnt also mit dem Partizip und repetiert in Ruhepunkten die Kasuslehre. Vortrefflich wird die Anwendung der Formalstufen Herbarts (und Wigets) an Beispielen gezeigt, die aus dem ganzen Gebiet der Syntax entnommen werden. Wie Vogt, Walther und Eichner[3]) empfiehlt er eine zeitgemäfse Ausnutzung des Lat., indem man die Eigentümlichkeiten der Muttersprache entweder zu Grunde legt, oder an ihnen die Eigentümlichkeiten des Lat. zur völligen Klarheit bringt; steter Vergleich mit der Muttersprache, Anlehnung an dieselbe oder das Ausgehen von ihr, besonders im Anfangsunterricht ist nach Walther und Eichner ins Auge zu fassen. Walther warnt eindringlich vor dem mechanischen Auswendiglernen, ebenso Wagenführ, namentlich dort, wo das rationelle schneller zum Ziele führt. Mit Schröer Progr. Perleberg 1881 und Lattmann a. a. O. haben auch wir es oft genug betont, dafs jenes Verfahren zwar für den Lehrer leichter, aber nicht für den Schüler besser ist. Dafs der Schüler nur Verstandenes auswendig lernen soll, haben schon die alten Meister Ratich, Comenius, Basedow, Pestalozzi gefordert. Wir können daher mechanisches Erlernen gegen Wagenführ auch nicht beim ersten Anfangsunterricht gutheifsen. Zum Schlusse giebt Wagenführ den verschiedenen Arten des Herbartschen Interesses entsprechende Mustersätze mit den an sie zu stellenden Forderungen in acht Thesen. Es wäre zu wünschen,

---

[1]) Das Deutsche als Ausgangspunkt im fremdsprachl. Unterr. Progr. Neuwied 24 S.

[2]) Zur Behandlung der lat. Konjugation in der Sexta. Progr. Reichenbach i. Schl. 33 S.

[3]) Zur deutsch-lat. Stillehre I. Die wegfallenden deutschen Wendungen und Wörter Progr. Inowrazlaw 44 S.

dafs in so gediegener und wahrhaft fördernder Weise andere Unterrichtsabteilungen in Programmen zur Sprache kämen. — Vogt führt seinen Grundsatz: „das Deutsche als Ausgangspunkt im fremdsprachlichen Unterricht“ an einigen Kapp. der Syntax an der Hand der induktiven Methode durch. Seine „vergleichende Methode“ will also an deutschen Beispielen den deutschen, an lat. den lat. Sprachgebrauch feststellen und alsdann die Schüler den Unterschied oder die Übereinstimmung finden und zuletzt die Regel formulieren lassen. Durchgeführt wird dies im einzelnen an der Tempus- und Moduslehre, welche auch durch einfache, anschauliche schematische Bilder klar gemacht werden. Das vom deutschen Sprachgebrauch Abweichende will er bestimmt von dem Übereinstimmenden (auch durch andern Druck) gesondert wissen. So treten Latein und Deutsch in fruchtbare Beziehung und, macht man es bei anderen Sprachen ebenso, so tritt das Deutsche in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts. Wir glauben gern, dafs diese gegenseitige Durchdringung das Verständnis der sprachlichen Erscheinungen fördert, den Unterricht lichtvoller, belebter und dem Schüler interessanter macht, so dafs die oft beklagten Mifserfolge sich mindern. Freilich ist in den üblichen Schulgrammatiken, vielleicht Lattmann-Müller ausgenommen, von dieser durch den erziehenden Unterricht verlangten Methode noch wenig zu spüren. Vogts Anregung ist daher dankenswert. — Mit ähnlicher Induktion, die er vortrefflich begründet, lehrt E. Walther die lat. Konjugation in der Sexta, die gefundenen Resultate ebenfalls an Tabellen, wie schon früher Rosenstock [1]) versuchte, veranschaulichend. Das wissenschaftliche Element kommt dabei gebührend zur Geltung; er läfst es überall da mitwirken, wo es Erleichterung der Auffassung schafft. Seine Vorschläge sind verständig und praktisch. Nach solchen methodischen Erörterungen (S. 1—11) legt er der Einübung der Konjugation das Verbum *esse* zu Grunde und zeigt mit unleugbarem, grofsem Geschick, wie in echt wissenschaftlicher und zugleich praktischer Weise alle Konjugationen schliefslich auf eine einzige zurückzuführen und dem Schüler zum klaren Verständnis und fester Einprägung zu bringen sind. Nur ist zu bemerken, dafs die Einübung des Perf. Ind. von *sum* nach seiner Anweisung für den Sextaner etwas zu kompliziert, eher in der von ihm befürworteten Repetition in Obertertia zu gebrauchen ist, aber hier ist das von der Sprachwissenschaft gelehrte Richtige (s. Engelhardt, Lat. Konjug. Berlin Weidmann, 1887) auch wohl besser als das von Walther ad hoc Konstruierte. Überhaupt ist von ihm manche pia fraus nicht ausgeschlossen, wenn sie dem Schüler die Arbeit erleichtert, so bei *amarem* S. 20, und das ist doch bedenklich. Wir würden hier die zufällige Übereinstimmung nur hinstellen, nicht aber sagen: *essem* ist aus dem Inf. gebildet; ebenso bedenklich ist die Benutzung des nicht-existierenden Infinitivstammes S. 21, Anm. Wozu

---

[1]) Siehe darüber ZGW. 1885, S. 143.

soll der Schüler den ungebräuchlichen Imperativ Pass. lernen? Seine Entfernung aus den Grammatiken haben wir oft genug gefordert und Harre hat bereits den Anfang dazu gemacht. Walthers Ansicht, dafs solche Reformen auf einmal allgemein eingeführt werden müssen, ist unmöglich. Einer mufs doch einmal den Anfang machen, dann wird sich das Bessere aus eigner Kraft Bahn brechen. Hiervon abgesehen, ist Walthers Arbeit eine so lehrreiche und nützliche, dafs ihre Benutzung jedem Lateinlehrer in Sexta, wie die von Wagenführ und Vogt in Tertia bezw. Quarta und Sekunda dringend anzuraten ist. — Eichners schon erwähnte Abhandlung ist gleichsam eine Ergänzung der „Lateinischen Stilistik für Deutsche“ von Nägelsbach. Durchdrungen von der Überzeugung, dafs unter den seit 1882 veränderten Verhältnissen die lateinische Grammatik ihre durchaus notwendige Stellung im Unterrichte nur dann bewahren kann, wenn zum leitenden Gesichtspunkt viel weniger das System der lat. Grammatik als vielmehr der deutsche Schüler genommen wird, will Verf. vom Deutschen ausgehen, das Lat. zeitgemäfs ausnützen und viele sprachlichen sonst zerstreuten Einzelheiten in wissenschaftlicher Weise dem Sprachgesetz einordnen, stellt deshalb in einer sehr mühsamen und fleifsigen Sammlung, deren Nutzen wir anerkennen, den Unterschied zwischen lat. und deutschen Sprachgebrauch an den Wendungen und Wörtern zusammen, welche zur objektiven Deutlichkeit oder zur subjektiven Entfaltung der Rede dienen. Verf. trifft fast immer in scharfen, markigen Definitionen den Kern der Sache; für das Übersetzen ins Deutsche ist sonach seine Stillehre eine reiche Fundgrube. K. Dietsch, Zur Meth. d. lat. Unt. III. einige Kapp. aus einem Lehrg. der lat. Synt. Progr. Hof erscheint uns weniger gewinnbringend, so dafs wir nicht weiter darauf eingehen. Besser gefällt uns Ploss, Einiges z. Methodik d. lat. Unt. Progr. Realg. Bonn, obwohl er die alte deduktive Methode der von Perthes und Lattmann geübten induktiven für Sexta und Quinta vorzieht. Um im Realgymnasium das Ziel — Fertigkeit im Lesen der Schriftsteller — zu erreichen, empfiehlt Ploss methodisch und systematisch betriebenes Konstruieren, aber in besonderen Stunden, nicht im Anschlufs an die Lektüre. Wir können dies Verfahren nicht billigen. Wenn irgendwo, so ist bei der Lektüre die Induktion angezeigt, um durch Konstruierübungen zum Verständnis der Periode und zu einer geschickten Übersetzung zu gelangen. Ploss' Winke und Anleitungen zum Übersetzen finden wir in gewisser Weise bereits in den Nepos-Ausgaben von Gemss und von Martens gegeben.

Noch sind die für die Methodik wichtigen Studien zur lat. Synonymik von Tegge (Berl. Weidm. 439 S.) zu nennen. Sie sollen nach des Verfassers Willen ausdrücklich zur Verbesserung der Methode beitragen. Und diesen Zweck erfüllen sie auch. Hier wird die Synonymik auf die Etymologie gegründet S. 1—176, sodann die Schulsynonymik methodisch behandelt (S. 177—418), dabei der synonymische

dafs in so gediegener und wahrhaft fördernder Weise andere Unterrichtsabteilungen in Programmen zur Sprache kämen. — Vogt führt seinen Grundsatz: „das Deutsche als Ausgangspunkt im fremdsprachlichen Unterricht" an einigen Kapp. der Syntax an der Hand der induktiven Methode durch. Seine „vergleichende Methode" will also an deutschen Beispielen den deutschen, an lat. den lat. Sprachgebrauch feststellen und alsdann die Schüler den Unterschied oder die Übereinstimmung finden und zuletzt die Regel formulieren lassen. Durchgeführt wird dies im einzelnen an der Tempus- und Modüslehre, welche auch durch einfache, anschauliche schematische Bilder klar gemacht werden. Das vom deutschen Sprachgebrauch Abweichende will er bestimmt von dem Übereinstimmenden (auch durch andern Druck) gesondert wissen. So treten Latein und Deutsch in fruchtbare Beziehung und, macht man es bei anderen Sprachen ebenso, so tritt das Deutsche in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts. Wir glauben gern, dafs diese gegenseitige Durchdringung das Verständnis der sprachlichen Erscheinungen fördert, den Unterricht lichtvoller, belebter und dem Schüler interessanter macht, so dafs die oft beklagten Mifserfolge sich mindern. Freilich ist in den üblichen Schulgrammatiken, vielleicht Lattmann-Müller ausgenommen, von dieser durch den erziehenden Unterricht verlangten Methode noch wenig zu spüren. Vogts Anregung ist daher dankenswert. — Mit ähnlicher Induktion, die er vortrefflich begründet, lehrt E. Walther die lat. Konjugation in der Sexta, die gefundenen Resultate ebenfalls an Tabellen, wie schon früher Rosenstock [1]) versuchte, veranschaulichend. Das wissenschaftliche Element kommt dabei gebührend zur Geltung; er läfst es überall da mitwirken, wo es Erleichterung der Auffassung schafft. Seine Vorschläge sind verständig und praktisch. Nach solchen methodischen Erörterungen (S. 1—11) legt er der Einübung der Konjugation das Verbum *esse* zu Grunde und zeigt mit unleugbarem, grofsem Geschick, wie in echt wissenschaftlicher und zugleich praktischer Weise alle Konjugationen schliefslich auf eine einzige zurückzuführen und dem Schüler zum klaren Verständnis und fester Einprägung zu bringen sind. Nur ist zu bemerken, dafs die Einübung des Perf. Ind. von *sum* nach seiner Anweisung für den Sextaner etwas zu kompliziert, eher in der von ihm befürworteten Repetition in Obertertia zu gebrauchen ist, aber hier ist das von der Sprachwissenschaft gelehrte Richtige (s. Engelhardt, Lat. Konjug. Berlin Weidmann, 1887) auch wohl besser als das von Walther ad hoc Konstruierte. Überhaupt ist von ihm manche pia fraus nicht ausgeschlossen, wenn sie dem Schüler die Arbeit erleichtert, so bei *amarem* S. 20, und das ist doch bedenklich. Wir würden hier die zufällige Übereinstimmung nur hinstellen, nicht aber sagen: *essem* ist aus dem Inf. gebildet; ebenso bedenklich ist die Benutzung des nicht-existierenden Infinitivstammes S. 21, Anm. Wozu

---

[1]) Siehe darüber ZGW. 1885, S. 143.

soll der Schüler den ungebräuchlichen Imperativ Pass. lernen? Seine Entfernung aus den Grammatiken haben wir oft genug gefordert und Harre hat bereits den Anfang dazu gemacht. Walthers Ansicht, dafs solche Reformen auf einmal allgemein eingeführt werden müssen, ist unmöglich. Einer mufs doch einmal den Anfang machen, dann wird sich das Bessere aus eigner Kraft Bahn brechen. Hiervon abgesehen, ist Walthers Arbeit eine so lehrreiche und nützliche, dafs ihre Benutzung jedem Lateinlehrer in Sexta, wie die von Wagenführ und Vogt in Tertia bezw. Quarta und Sekunda dringend anzuraten ist. — Eichners schon erwähnte Abhandlung ist gleichsam eine Ergänzung der „Lateinischen Stilistik für Deutsche“ von Nägelsbach. Durchdrungen von der Überzeugung, dafs unter den seit 1882 veränderten Verhältnissen die lateinische Grammatik ihre durchaus notwendige Stellung im Unterrichte nur dann bewahren kann, wenn zum leitenden Gesichtspunkt viel weniger das System der lat. Grammatik als vielmehr der deutsche Schüler genommen wird, will Verf. vom Deutschen ausgehen, das Lat. zeitgemäfs ausnützen und viele sprachlichen sonst zerstreuten Einzelheiten in wissenschaftlicher Weise dem Sprachgesetz einordnen, stellt deshalb in einer sehr mühsamen und fleifsigen Sammlung, deren Nutzen wir anerkennen, den Unterschied zwischen lat. und deutschen Sprachgebrauch an den Wendungen und Wörtern zusammen, welche zur objektiven Deutlichkeit oder zur subjektiven Entfaltung der Rede dienen. Verf. trifft fast immer in scharfen, markigen Definitionen den Kern der Sache; für das Übersetzen ins Deutsche ist sonach seine Stillehre eine reiche Fundgrube. K. Dietsch, Zur Meth. d. lat. Unt. III. einige Kapp. aus einem Lehrg. der lat. Synt. Progr. Hof erscheint uns weniger gewinnbringend, so dafs wir nicht weiter darauf eingehen. Besser gefällt uns Ploss, Einiges z. Methodik d. lat. Unt. Progr. Realg. Bonn, obwohl er die alte deduktive Methode der von Perthes und Lattmann geübten induktiven für Sexta und Quinta vorzieht. Um im Realgymnasium das Ziel — Fertigkeit im Lesen der Schriftsteller — zu erreichen, empfiehlt Ploss methodisch und systematisch betriebenes Konstruieren, aber in besonderen Stunden, nicht im Anschlufs an die Lektüre. Wir können dies Verfahren nicht billigen. Wenn irgendwo, so ist bei der Lektüre die Induktion angezeigt, um durch Konstruierübungen zum Verständnis der Periode und zu einer geschickten Übersetzung zu gelangen. Ploss' Winke und Anleitungen zum Übersetzen finden wir in gewisser Weise bereits in den Nepos-Ausgaben von Gemss und von Martens gegeben.

Noch sind die für die Methodik wichtigen Studien zur lat. Synonymik von Tegge (Berl. Weidm. 439 S.) zu nennen. Sie sollen nach des Verfassers Willen ausdrücklich zur Verbesserung der Methode beitragen. Und diesen Zweck erfüllen sie auch. Hier wird die Synonymik auf die Etymologie gegründet S. 1—176, sodann die Schulsynonymik methodisch behandelt (S. 177—418), dabei der synonymische

halten, wenn wir sagen, dafs diese Lehrbücher die hohe Bedeutung der lat. Grammatik im Gymnasialunterricht einer- und für die logische Bildung andererseits durch ihre ganze Einrichtung kundgeben, dafs auch die kleinere Ausgabe für die Schulen vollständig ausreicht und wie die 5. Aufl. mit Penseneinteilung versehen ist, dafs endlich beide trotz der rationellen, sprachwissenschaftlichen Fassung ihrer Regeln keinen irgendwie praktischen Vorteil sich entgehen lassen. Weitere Verbreitung ist ihnen dringend zu wünschen.

Von der altbewährten Praktischen Schulgrammatik von W. Gillhausen[1]) 9. A. 1883 ist seither keine neue Aufl. erschienen, auch nicht von dessen Sonderausgabe der Lat. Formenlehre für untere Klassen. Wohl aber war dies der Fall bei der „Lat. Formenlehre zum wörtlichen Auswendiglernen“ von H. Perthes, bei den Lat. Gramm. von Goldbacher und Ellendt-Seyffert. Von Perthes liegt die 4. Aufl. Berl. Weidm. vor. Sie ist gleich seinen übrigen oben erwähnten Schriften offenbar ein unveränderter Abdruck der früheren, hier der 3. A. von 1882, die noch der Verf. selber durchsehen konnte. Wir sahen schon oben, welche Grundsätze Perthes bei der Formenlehre angewendet wissen will. Sie umfafst nur 56 Seiten, ist also in das denkbar kürzeste Mafs eingespannt. Aber der unveränderte Abdruck, der die Fortschritte von fünf Jahren ignoriert, war ein Mifsgriff. So ist § 11 *Wind*, 36 *vatum*, 49 in *cornui* (Dat.) das *i*, 65 *gracilis*, 145 in *ivi* das *v* zu streichen. 52 steht nur *domorum*, aber *domuum* ist die prosaische Form. Dafs in *potui* cet. 94 ein *f* ausgestofsen ist, ist falsch. Der Titel verheifst Bezeichnung sämtlicher langen Vokale, aber die Quantität von *vexi*, *vectum*, *relictum*, *iussi ussi*, *cessi* ist unrichtig. So noch einiges andere. Von A. Goldbachers Gramm. ist die 2. gekürzte[2]) und verbesserte Aufl. (Wien, Schworella u. Heick) erschienen, angez. von uns in WKPh. S. 1392 ff. Sie hat durch bessere Gruppierung der Thatsachen, durch Anwendung typographischer Mittel (Fettdruck) gewonnen. Der wesentliche Vorzug der 1. Aufl.: überaus glückliche Verwertung der wissenschaftlichen Forschung ohne Einbufse der praktischen Brauchbarkeit und schulmäfsig verständlichen Darstellung ist ihr natürlich geblieben. Es ist schwer, in ihr wirklich Anstöfsiges zu finden.

Und nun zuguterletzt unser Ellendt-Seyffert, der treue, alte Gefährte während so mancher Schuljahre! Änderte er sich auch mit jeder der neuen Auflagen, die sich schnell genug folgten, so konnte er es dennoch nicht allen recht machen. Wie viel wurde ihm am Zeuge geflickt, was wurde nicht an ihm getadelt! Kaum eine Regel ist im

---

[1]) 9. Aufl. der Schulgr. von Moiszisstzig Berlin R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder 1883. 374 S.

[2]) Die Kürzung beträgt 72 S. (356:284 S.).

Laufe der Jahre unangefochten geblieben. Aber er trotzte beharrlich mit zähem Festhalten am Alten; das Gewand wurde wohl gewechselt, der Kern blieb erhalten; innerlich blieb er derselbe und wollte namentlich von Anbequemung an die Neuzeit mit ihren ungestümen Forderungen, die Fortschritte der sprachvergleichenden Wissenschaft zu rate zu ziehen, nichts wissen. Doch hat das seiner Beliebtheit wenig Abbruch gethan, man sah den Alten gern. Und nun ist es auf einmal mit Macht über ihn gekommen! Die 30. Aufl., revidiert und mehrfach verändert von M. A. Seyffert und W. Fries [1]), zeigt ein ganz anderes Antlitz als die 29. Sie hat mit manchen wissenschaftlich nicht mehr haltbaren Traditionen gebrochen: ein Blick auf den nach historischen Gesichtspunkten eingeteilten Ablativ — Erfüllung einer unserer dringendsten Forderungen — wird es beweisen. Mit Vorsicht, aber weitaus gröfserer Willfährigkeit als bisher ist also den Ergebnissen der grammatischen Wissenschaft Rechnung getragen. Dabei ist das ganze Material so gekürzt bezw. neu geordnet, dafs wir eine weitere Beschränkung für ausgeschlossen erachten [2]), höchstens lassen sich geringfügige Einzelheiten noch beseitigen wie § 45 *celer*, *vigil*, *vates*, 60* *vix*, *vicis* 148,2 *habere*. Freilich bedarf noch immer einzelnes der Berichtigung wie § 225 die Regel über den Ersatz des Konj. Fut. vgl. Harre Hauptr. 1884 § 58, Hoppe Progr. Gumbinnen 1875. 1879 und besonders F. Hartmann in Wölffl. Arch. III. S. 338 ff. Mit der Form des jetzigen § 208, 2. 3 (Relativum in der Verschränkung) beschäftigt sich das verdienstliche, zugleich mittels Induktion und Deduktion die Regel entwickelnde Progr. (Friedeberg i. N. 18 S.) von Fr. Devantier, das diesen fast schwierigsten Punkt der ganzen Syntax lichtvoll behandelt; es wäre für jene Stelle nützlich gewesen. Ebensowenig konnten in dieser Aufl. die Bemerkungen desselben Verfassers (NPhA. Nr 11. 12) zur Consecutio temp. bei Ell.-Seyff., zum Teil aber die von O. Weise in ZGW. S. 193 berücksichtigt werden, leider nicht die Richtigstellung von § 242 *(quin)*. Frühere Bemerkungen besonders von v. Kobilinski und Zillgenz sind dagegen besser beachtet.

---

3. Lese- und Übungsbücher.

In den neueren lateinischen Übungsbüchern für Anfänger treten hinsichtlich des Lehrganges und der Wahl des Übersetzungsstoffes sowohl extreme Richtungen wieder zu Tage als auch bricht sich die allerdings von vielen beanspruchte aurea mediocritas unbekümmert um Angriffe von dieser oder jener Seite Bahn und erwirbt sich den

---

1) Berlin, Weidmann, 332 S.

2) Auch die Paragraphenzahl ist sehr verringert.

Anhang, den sie verdient. Von J. Lattmann[1]) liegt uns ein Versuch vor, die induktive Methode in den Sextanerunterricht einzuführen. Dem bisher für Sexta bestimmten Elementarbuch, welches noch deduktiv gehalten von andern derartigen Büchern sich nicht wesentlich unterschied, hat er einen Rivalen „auf Probe“ beigegeben. Unter der Voraussetzung, dafs durch die deutsche Grammatik bereits ein Boden für eine gewisse Art der Induktion, für die Apperception, geschaffen sei und auf Grund des dadurch erzielten Verständnisses der Formenlehre und der Satzteile ist das Elementarbuch aufgebaut, eine Kombination der Induktion mit der herkömmlichen Reihenfolge der Deklination und Konjugation. Zwischen die Einzelsätze treten bereits von S. 8 ab Fabeln (29 im ganzen) mit Interlinearversion. Wie aus allen didaktischen Vorlagen des hochverdienten Schulmannes, so auch aus diesem Versuche weht uns zum mindesten ein frischer, lebenskräftiger Geisteshauch entgegen und spricht eine Liebe zur Jugend, wie sie sich nicht aufrichtiger bethätigen kann. — Das dem Perthesschen Standpunkte näherstehende H. Schmidtsche[2]) Elementarbuch für Sexta und Quinta gelangt immer mehr in Aufnahme und zu verdienter Würdigung. Der neue Herausgeber ist eifrig bemüht gewesen, durch Ausmerzung des Entlegeneren und durch engeren Anschlufs des Lesestoffes an das grammatische Pensum das Buch seinem Ziele näher zu rücken: Befestigung der Formenlehre, Wachsen des Verständnisses für die mannigfache Anwendung der erlernten Formen im lebendigen Zusammenhange des Satzbaues, Aneignung der Syntax ex usu! Wir leugnen nicht, dafs die grofse Anzahl zusammenhängender, nach Form und Inhalt sinniger und geschmackvoller Stücke das Interesse an den Formen anregen und vermehren kann, und sehen daher auch gerne das allmähliche Prävalieren in sich abgeschlossener Abschnitte vor dem Einzelsatze. Aber ganz einverstanden können wir nicht sein mit einem Verfahren, welches G. Steinmetz[3]) angewendet hat. Von dem Grundsatze ausgehend, dafs nicht einseitig formale Bildung, sondern die Einführung in die römische Litteratur der Hauptzweck der Erlernung der lateinischen Sprache sei, bietet er in seinem Quintanerbuche, welches füglich von dem Sextanerbuche nicht getrennt, auch nicht ohne lateinische Ab-

---

[1]) Nebenausgabe zur 5. Aufl. des lat. Elementarbuches für Sexta. Dazu anstatt der Vorrede: Über die Einfügung der induktiven Unterrichtsmethode in den lat. Elementarunterricht. Göttingen Vandenhoeck u. Ruprecht 126 S, bzw. 24 S. Derselbe, Die ersten Lektionen des Lat. u. der Geschichte in Sexta. Lehrprob. u. Lehrgänge 7. Heft. Derselbe, Ad „auream mediocritatum“. Gm. Nr. 1. (M.).

[2]) Elementarbuch d. lat. Sprache. I. Teil. Die Formenlehre f. d. beiden untersten Klassen des Gymn. 9. Aufl. Völlig neu bearb. von L. Schmidt Halle Gesenius. 332 S. (M.)

[3]) Übungsstücke z. Übers. ins Lat. z. Wiederholung der Dekl. u. Konj. für die 2. Lateinkl. (Quinta). Regensburg Bauhof. 87 S. (M.)

schnitte sein sollte, ausschliefslich gröfsere, Antikes und Modernes behandelnde Ganze, in denen auch die Syntax spielend gelernt werden soll. Der Schüler wird zu intensiv angespannt, arbeitet mit zu grofser copia vocabulorum, zumal infolge der Häufung des Modernen, und begegnet zu oft Härten des deutschen Ausdrucks. Dafs der Verf. vielen Beifall gefunden hat, wundert uns keineswegs; und auch wir möchten ihm eher noch folgen, als den Vertretern einer geistlosen Einzelsatztheorie. Eine rühmliche Ausnahme unter den Büchern mit Einzelsätzen[1]) macht das von L. Vielhaber[2]) in der Ausgabe von K. Schmidt. Dem Schüler fernliegende historische Stoffe sind beseitigt, schwierigere Sätze und Satzgefüge vermieden. In inhaltlich immerhin anregenden, bald kürzeren, bald längeren Sätzen, teilweise in kleineren zusammenhängenden Abschnitten verfolgt der Verf. als Hauptzweck die Einübung der Elementarsyntax unter gleichzeitiger Repetition der Formenlehre und die Aneignung stilistischer Eigentümlichkeiten und eines notwendigen Vokabelschatzes.

Durch eine mafsvolle Verwertung der Resultate der sprachvergleichenden Wissenschaft erstrebt J. Nahrhaft[3]) (im Anschlufs an A. Goldbachers lat. Grammatik) eine wesentliche Erleichterung und Förderung des Unterrichtes in der lat. Sprache in seinem sehr günstig aufgenommenen Übungsbuche. In der That hat die Anordnung nach dem Stammprinzip[4]) etwas Anziehendes, und es ist wohl zu erwarten, dafs die Fortschritte der Wissenschaft ihren Einflufs auf die Methodik des Unterrichtes weiter ausüben, vornehmlich eine gröfsere Präzision und Übersichtlichkeit herbeiführen und von althergebrachtem Ballast die Schulbücher mehr und mehr befreien werden. Die Nahrhaftschen Sätze sind sehr kurz, einfach und verständlich. Das Sprichwort hätte allerdings eine gröfsere Rolle in ihnen spielen und die Anwendung von Eigennamen, bei denen der Schüler sich wenig oder gar nichts denkt, verhüten sollen. — Die meisten Elementarbücher sind so eingerichtet, dafs sie, wenn auch eine bestimmte Grammatik[5]) vorausgesetzt wird, sich doch leicht zu jeder Grammatik gebrauchen lassen. Grammatik

---

[1]) H. O. Simon, Aufgab. z. Übers. in d. Lat. für Sexta, Quinta und Quarta. 9. Aufl. Berlin Dümmler. 110 S. Es ist ein Ergänzungsheft zum lat. Lesebuch von Gedicke-Hofmann. Zwei Elementarbücher gleichzeitig in den Händen des Schülers sind eine mifsliche Sache. (M.)

[2]) Aufgab. z. Übers. ins Lat. zur Einüb. d. Syntax. 2. Heft. Verbale Rektion. Für die 4. Klasse der Gymn. 4., gekürzte u. verb. Aufl. von K. Schmidt. Wien Hölder. 93 S. (M.)

[3]) Lat. Übungsbuch z. d. Gramm. von A. Goldbacher. 1. Teil. 2., gekürzte u. verb. Aufl. Wien Schworella u. Heick. 120 S. 8⁰. (M.)

[4]) J. Nahrhaft. Der Elementarunterricht in d. lat. Formenlehre nach d. Stammprinzip. ZÖG. 3. Heft. (M.)

[5]) G. Biedermann, Lat. Übungsb. f. d. 2. Kl. (= Quinta) der Lateinschule (3. Aufl. München 1885, Th. Ackermann. 153 S.) Im Anschlufs an Engelmanns Grammatik ausgearbeitet. (M.)

und Elementarbuch in engerem Anschlufs an einander hat A. Führer[1]) in seiner Vorschule für den ersten Unterricht im Lateinischen kürzlich herausgegeben. In zwei gesonderten Teilen giebt er alles für den Anfang Nötige. Gebraucht der Schüler von Quinta ab die kl. Sprachlehre von F. Schultz oder die Schulgrammatik von Schultz-Wetzel (Paderborn 1886), so findet er, durch Führer vorbereitet, Bekanntes in bekannter Form und an bekanntem Orte wieder, nur in erweiterter Form.[2]) Der grammatische Teil ist mit weiser Beschränkung zusammengestellt und durch anschaulichen Druck, der Neues und Absonderliches hervorhebt, ausgezeichnet. Das Übungsbuch mit präparationsartigem Wörterverzeichnis, welches auch in den vorher erwähnten Büchern die Regel bildet, giebt inhaltlich nichts über die Fassungskraft der Sextaner Hinausgehendes und antizipiert in formaler Beziehung nichts aus dem späteren Unterricht, sucht aber diesem durch sichere Formeneinprägung und Aneignung eines sorgfältigst (auch unter Hinweis auf etymologische Verwandtschaft) ausgewählten Vokabelschatzes[3]) auf gesunder Grundlage vorzuarbeiten. Der Übungsstoff, der zwischen Einzelsätzen und zusammenhängenden Ganzen die rechte Mitte hält, bringt dem Sextaner die Helden des trojanischen Krieges und die Personen des ersten Geschichtsunterrichts näher. Wer sich weder mit Lattmann noch mit Perthes und deren Anhängern befreunden kann, der wird jedenfalls hier den geeigneten Führer finden, dessen Lehrgang von Geschick und Verständnis für Fähigkeit und Bedürfnis des Knabenalters ein beredtes Zeugnis ablegt.

Am vielseitigsten ist Otto Richters Lat. Lesebuch.[4]) Es umfafst den gesamten Lehrstoff, der auf den drei untersten Stufen höherer Schulen zur Aneignung gebracht wird: die Elementar-Grammatik und die Hauptstücke der Tempus- und Kasuslehre. Die ersten 65 S. sind ein Lat. Lesebuch für Sexta und Quinta. Auf den Inhalt ist grofse Sorgfalt verwendet; den Einzelsätzen wird jedoch ein zu grofser Raum gewährt, obwohl sie überall durch kleinere zusammenhängende Lesestücke unterbrochen werden. S. 85 bis 147 Abrifs der Elemente der lat. Grammatik. S. 148—200 Deutsche Übungssätze;

---

[1]) Vorschule f. d. ersten Unterricht im Lat. Nach der kl. lat. Sprachlehre u. d. Übungsbuche von Ferd. Schultz unter Mitwirkung desselben bearbeitet. I. Gramm. Teil. 66 S. II. Übungsstoff und Wörterverzeichnis. 98 S. 8°. Paderborn F. Schöningh. (M.)

[2]) Grammatik und Übungsbuch sind beisammen in J. Lattmanns lat. Elementarbuch. Von älteren derartigen Büchern sei hier genannt W. Scheele, Vorschule z. d. lat. Klassikern u. s. w. I. Teil. Formenlehre u. Lesestücke. 20. verb. Aufl. Berlin Friedberg u. Mode. Ein Buch von altem Schlage, durch Gedrängtheit und Übersichtlichkeit ausgezeichnet und noch immer in Gebrauch. (M.)

[3]) R. Maxa, Die Gruppen der Vokabeln u. Phrasen. Suppl. z. Bd. 37. ZÖG. (M.)

[4]) 3. Aufl. Berl. Nicolaische V. 312 S.

den Schlufs bilden die verschiedenen Vokabularien. An unzähligen Kleinigkeiten erkennt man die Umsicht und Erfahrung des Verf.; die ganze Einrichtung ist zweckentsprechend. — Geyer-Mewes Leseb. s. S. 169.

Das Prinzip der Wechselwirkung zwischen Lektüre und sprachlicher Übung gewinnt für das Latein eine immer festere und gesundere Gestalt. Die Ansichten klären sich mehr und mehr und treffen in der Hauptsache meist zusammen. [1]) Am ehesten Beherzigung verdienen die methodischen und praktischen Winke eines W. Fries,[2]) der in den schriftlichen Übungen mit freier Wiedergabe des Inhalts zugleich auch das gewonnene lexikalisch-phraseologische und stilistische Material verwertet und in den Übungsbüchern gleichfalls den Stoff der Lektüre, nur in noch unabhängigerer Weise als im Skriptum, verarbeitet wissen will. Seinem Übungsbuche für Tertia im Anschlufs an Cäsar (I. Abteil. 1885. Berlin Weidmann) hat er die Umarbeitung des Buschschen Übungsbuches für Quarta folgen lassen und darin den Beweis geliefert, wie die Neposlektüre für Übungen, deren Hauptzweck die Einprägung der Tempus- und Moduslehre, darnach erst der Kasuslehre ist, fruchtbringend auch nach der inhaltlichen Seite ausgenutzt werden kann. Die Einzelsätze, verwandtschaftlich einander nähergerückt, erscheinen in den zusammenhängenden Stücken zu Lebens- oder Schlachtenbildern zusammengefafst wieder. Der deutsche Ausdruck ist äufserst korrekt. Die stilistischen Regeln und Phrasen,[3]) der formale Ertrag der Lektüre, und der Memorierstoff sind am Ende des Buches in knapper, übersichtlicher Fassung beisammen zu finden. Die Praxis von Fries ist geistvoll und verliert nur selten den Boden der Wirklichkeit. Einfacher sind die für den Lehrer selbst veränderungsfähigen Materialien S. Widmanns.[4]) Diese 88 Stücke sind je an einzelne Kapp. Cäsars angelehnt in der Weise, dafs in ihnen alle Teile der Syntax zur Einübung gelangen. Sie eignen sich auch in der vorliegenden Gestalt sehr wohl zum Gebrauch, jedoch mehr in der Ober- als in der Untertertia. Fast zu ideal dagegen geht E. Wezel[5])

[1]) A. Hempel, Behandl. einiger Punkte aus der lat. Kasuslehre. Lehrproben u. Lehrgänge 1885. 2. Heft. — A. Michl, Die lat. Haus- u. Schulaufgaben in Tertia u. Quarta, nach d. neuen Instrukt. Suppl. z. Bd. 37 d. ZÖG. — H. Steinberg, Die schriftl. altsprachl. Übungen in d. Prima. Gm. Nr. 13. (M.)

[2]) Lehrpr. u. Lehrg. 1885. 3. Heft, Eine Cäsarlektion in Obertertia. — H. Busch, Lat. Übungsbuch. 3. Teil. Für Quarta. 2. umgearb. u. verm. Aufl. von W. Fries. Berlin Weidmann. VII. 152 S. Vgl. Ders., Das lat. Extemporale in Sexta. Lehrpr. u. Lehrg. 1884. 1. Heft. (M.)

[3]) Vgl. J. Purgai, Vokabularien u. Collectanea. Suppl. z. Bd. 37 der ZÖG. (M.)

[4]) Mat. zu Extemp. nach Cäs. bell. gall. I—VII für Tertia u. Sekunda I. Paderborn Schöningh. 51 S.

[5]) Cäsars gallischer Krieg. Ein Übungsbuch z. Übers. a. d. Deutsch. in d. Lat. f. Tertia. 2. Teil (Buch 4—6). Berlin Weidmann. 153 S. (M.)

in der Fortsetzung der Verarbeitung des Caesar zu Werke. Mehr als im ersten Teil (Buch 1—3) ist unter der Voraussetzung, dafs dem Schüler das sprachliche Material schon weniger Schwierigkeiten mache, der Inhalt eingehender berücksichtigt, wie wir fürchten zum Nachteil des grammatischen Pensums, mit dem die Lektüre nicht gleichen Schritt halten kann. Ein allseitiges Verständnis des Schriftstellers zu fördern ist löblich und nachahmungswürdig, aber man kann doch des Guten zu viel thun, wie es hier geschieht durch mannigfache sachliche Erklärungen, Belehrungen und Motivierungen der Handlungen in der Form der Erzählung, der Charakteristik, der Schilderung (vorwiegend auch geographischer Art), des Berichtes, der Rede, des Briefes und des Gespräches. Dafs der Lehrgang des Verfassers anregend und fesselnd ist, wird niemand bezweifeln, ebensowenig wie jemand die Methode von W. Gidionsen[1]) uninteressant finden wird, nach welcher Cicero zu Stilübungen herangezogen werden soll. Freilich für eine gewöhnliche Prima sind seine Vorlagen nicht zu gebrauchen, weshalb sie sich auch ausdrücklich ein Hilfsbuch für Lehrer nennen. Aber Erwähnung und Nachahmung in bescheidenerem Mafse auch für die Schulpraxis verdient die Art, wie der Verf. Gedanken und Einfälle, die ihm bei der Lektüre gekommen sind, zu kleineren und gröfseren Ganzen ausgesponnen hat und zwar unter Entlehnung des sprachlichen Materials und des geeigneten Gedankenstoffes aus dem ganzen Umfange eines Buches der Tusculanen. Eine leichter verdauliche und natürlichere Nahrung bieten unsern Schülern der oberen Klassen Vorlagen zum Übersetzen im Anschlufs an Ciceros IV. und V. Verrine von P. Müller[2]), dem Mitverfasser der Cäsarparaphrasen (Halle 1883). Frei von Künstelei in Ausdruck und Inhalt, stellen sie Forderungen an den lateinschreibenden Schüler, die dieser, bei genügendem Interesse während der Lektürestunde, in grammatischer, phraseologischer und stilistischer Hinsicht wohl erfüllen kann; freilich möchte die Verarbeitung des Inhalts manchem teilweise wohl zu nüchtern erscheinen, indes zweifeln wir nicht, dafs Verf. in der Autorenerklärung und in der Gestaltung des Übersetzungsmaterials so praktisch verfährt, dafs auch dem minder begabten Schüler die Arbeit zum freudigen Genufs werden kann. — Für Prima und Sekunda berechnet sind die Vorlagen von dem um die lat. Syntax hochverdienten J. H. Schmalz.[3]) Entworfen im Anschlufs an die Lektüre von Cic. sen., Sex. Rosc.,

---

[1]) Vorlagen z. Übers. aus dem Deutschen ins Lat. im Anschlufs an das erste Buch von Ciceros Tuscul. Ein Hülfsb. f. Lehrer. Schleswig Bergas. 41 S. (M.)

[2]) Vorlagen z. Übers. a. d. Deutsch. ins Lat. für obere Klassen. Progr. Merseburg. (M.)

[3]) Deutsche Vorlagen z. Übers. ins Lat. für Oberklassen. Tauberbischofsheim Lang. 130 S.

Verr. IV. V., Mil. u. a. Reden, unter denen besonders Phil., sowie an Cic. Briefe, und zwar so, dafs sie in kleineren Übungen die Lektüre eines oder weniger Kapp. begleiten, bieten sie entweder inhaltlich angeschlossene Paraphrasen oder freiere Variationen mit wohlgelungener Benutzung von Häussers Deutsch. Gesch. Beigefügt sind sechs Abiturientenaufgaben und Beispiele zur Einübung der Perioden. Wir wüfsten an diesen in jeder Hinsicht brauchbaren, durchaus nicht zu schweren, in schöner Diktion gehaltenen Vorlagen nichts auszusetzen.

Die Vokabularien, Schulwörterbücher und Präparationen reihen wir den betreffenden Autoren ein.

---

4. Lektüre
(Schulschriftsteller, Texte, Kommentare, Vokabularien und Präparationen).

In der Herstellung auf kritischer Grundlage beruhender Texte der Schulautoren in einer die sanitären wie die ästhetischen Anforderungen befriedigenden Ausstattung ist ein reger Wetteifer der Gelehrten und der Verlagsbuchhändler wahrzunehmen. Die Bibliotheca Teubneriana, Weidmanniana, Tauchnitziana, Gothana, die Bibliotheca scriptorum graecorum et romanorum edita curante Carolo Schenkl (Leipzig Freytag. Prag Tempsky), denen in neuerer Zeit auch die rührige Verlagsfirma Ferd. Schöningh in Paderborn Textausgaben angereiht hat, haben manche neue, für die Schule nutzbar zu machende Texte geliefert.

Hinsichtlich der Einrichtung der kommentierten Schulausgaben treten die Forderungen pädagogisch-didaktischer Art immer bestimmter und einheitlicher hervor. (Vgl. F. Müller, über Kommentare, Präparationen und Übersetzungen. Gm. IV, S. 697 ff.). Darnach unterscheiden sich die meisten neueren erklärenden Ausgaben wesentlich von den älteren, die teils zu vielartiges, überflüssiges, den Schüler ablenkendes und verwirrendes, teils über seine Sphäre hinausgehendes, zu gelehrtes und durch Citate und Verweise erschwertes Erklärungsmaterial beibrachten. Einige unter den letzteren pafsten trotz der Bezeichnung „Schulausgabe“ überhaupt nicht für den Mittelschlag unserer Schüler und haben ihre Bedeutung dem Nutzen und der Anregung zu verdanken, welche sie Studierenden und Lehrern, zumal der philologischen Welt gewährten und in immer neuen verbesserten Auflagen weiter zu gewähren berufen sind. Wir verweisen beispielsweise auf die epochemachende Liviusausgabe von Weifsenborn-Müller, auf den Vergil von Ladewig-Schaper, auf den Horaz von Kiessling. Eins vermissen wir aber in allen neuen erläuternden Ausgaben mehr

oder weniger: sie sind nicht genügend den Zwecken des erziehenden Unterrichts angepafst. Die oft bogenlangen Einleitungen über Leben, Schriften und Sprache der Autoren, die geistreichen, feinen, lehrreichen oder anregenden Anmerkungen — sie sind ja recht schön, aber für den erziehenden Unterricht nur zu oft wertlos. Die Kommentare geben wohl Form- und Sacherklärungen, aber fast regelmäfsig nur für die einzelnen Worte des Textes. Für das Schulbedürfnis viel wichtiger ist aber die Zusammenfassung kleinerer oder gröfserer Abschnitte nach ihrem Inhalt, nicht blofs in den Überschriften einzelner Kapitel, Zusammenfassung gröfserer Partieen durch den Druck, typographische Heraushebung derselben durch Absätze, z. B. der einzelnen Kriege in Caesars b. gall., Fettdruck der für den Fortschritt der Handlung signifikanten Worte, damit das öde, gleichmäfsig wie eine Wüste sich dehnende Textbild doch einige oasengleiche Ruhepunkte dem Auge des Schülers gewährt; in den Noten Hinweis auf den inneren Zusammenhang mit dispositiven Übersichten zum Zwecke des Rückblicks auf das Gelesene oder des Vorblicks auf das Folgende sowie zu Zusammenfassungen und gruppierenden Repetitionen der sonst leicht aus dem Zusammenhange entfallenden Abschnitte, endlich auf der Stufe der Anwendung zum Zwecke mannigfacher angeknüpfter Übungen, Aufsätze, Vorträge, in letzter Linie also auch zur Konzentration des Unterrichts. Auf Gedankengang, Parallelisierung des Ähnlichen, Sammlung des Gleichen, kurz auf den Totalinhalt des Gelesenen mufs in den Noten mehr geachtet werden, damit der Schüler sich leichter in den Inhalt hineinlebt, in seiner Lektüre heimisch wird und die mannigfachen Stufen des Interesses z. B. in den lebensvollen Geschichtsbildern der historischen Lektüre, die daraus sich gewinnen lassen, mehr Pflege erfahren. Jene Übersichten sollen weder zu knapp und dürftig sein, noch eine allseitige Paraphrase des Gedankeninhalts geben; sie sind dann viel weniger eine Eselsbrücke als die formalen Belehrungen. Am meisten entsprechen unseren Wünschen hierin die Schöninghschen Ausgaben wenigstens im Kommentar. Wir fordern aber dringend Herausgeber und Verleger auf, in Zukunft diesen elementarsten Forderungen des erziehenden Unterrichts mehr entgegenzukommen.

A. Prosaiker.

Cornelius Nepos. Aus der Gothana liegt uns vor die nach Text und Kommentar getrennte Ausg. für den Schulgebrauch von W. Martens[1]); der Text im Anschlufs an Nipperdey-Lupus, aber pädagogisch gereinigt durch Streichung anstöfsiger oder unverständlicher Stellen und unter

[1]) Cornelii Nepotis vitae I. Text. II. Kommentar. III. Alph.-etymol. Vokabular Gotha, Perthes. 94, bezw. 74 u. XX, 63 S.

Verzicht auf die Abnormitäten des Sprachgebrauchs. Das ist zu billigen; der Kommentar giebt aber leider aufser Kapitelinhalt nur Übersetzungshülfen, keine Bemerkungen sachlicher Natur, weil — die Neposlektüre Selbstzweck, nicht Hülfsmittel für den Unterricht in der alten Geschichte oder in der Syntax und Stilistik sein soll. Das heifst aber die Zwecke des Unterrichts völlig verkennen. Alle einzelnen Gebiete sollen sich gegenseitig durchdringen und aus einander Nahrung schöpfen. Jene Einseitigkeit mufs daher aufs höchste befremden. Entweder überhaupt keinen Kommentar, oder einen, der auf den Inhalt mehr Rücksicht nimmt! Das alphabetisch-etymologische Vokabular desselben Verf. zu seiner Ausgabe ist eine dankenswerte Zugabe. Die systematische Anordnung der Wortfamilien hat unleugbare Vorteile für die sprachliche Bildung des Schülers, der nun nicht ganz mechanisch präpariert und ein leicht auswendig zu lernendes Vokabular nach der Art des Bonnellschen in der Hand hat. Die Komposita und Derivata sind leicht zu finden; aber *contumaciter* bei *temno!* warum nicht mit *tumultus* unter *tumeo?* — Viel umfangreicher sind die Nepos-Wörterbücher von G. Gemss[1]), A. Weidner[2]), K. Jahr[3]). Martens kommt infolge seiner Anordnung mit 60 Seiten aus, Gemss braucht 237, Weidner 265, Jahr 201 S. Das ist des Guten zu viel, zumal wenn dem Text noch ein Kommentar beigegeben ist; ***μέγα βιβλίον, μέγα κακόν.*** Wir wollen hier auf die Frage der höchstens im Anfangsunterricht unvermeidlichen Spezialwörterbücher nicht eingehen. Das von Gemss hat wenigstens den grofsen Vorzug, die Grundbedeutung durch Fettdruck scharf hervorzuheben; ferner kann es auch zu anderen Neposausgaben gebraucht werden. Es teilt mit Weidner die Stellennachweise, welche bei Jahr fehlen; letztere bieten auch zum Teil schöne Abbildungen. Das phraseologische Material ist in allen mit Sorgfalt behandelt ohne unnötige Übersetzungen; trotzdem liefs sich der Text kürzer gestalten. — Perthes' Vokabular zu Nepos plenior[4]) hat in der 2. umgearb. Aufl. seinen Stoff verringert, die Quantität der offenen Silben angegeben und schliefst sich nun der 2. Aufl. jener Neposbearbeitung an, über deren Wert Eckstein so abfällig urteilte. Aber im ganzen Rahmen der Perthes'schen Methode ist diese kapitelweise Heraushebung der Vokabeln und Phrasen, begleitet von einer die Grundbedeutung und die Etymologie klarlegenden Übersetzung neben der in fettem Druck gegebenen Musterübersetzung ein bedeutsames Glied. Eine echt deutsche Färbung sowohl im Satzbau als im einzelnen Ausdruck mufs die Übersetzung, ohne gesucht zu sein,

---

1) Vollst. Schulwörterbuch zu . . . Nepos, Paderborn, Schöningh. 237 S.

2) Schulwört. zu A. Weidners Corn. Nepos, Prag 1887 Tempsky. Leipzig Freytag. 265 S.

3) Schulw. zu G. Andresens Corn. Nepos. 203 S. Aus demselben Verlage.

4) Lat. Wortkunde. 3. Kursus. Etym.-phraseol. Vokab. im Anschlufs an Vogels Nepos plenior. 2. Aufl. von K. Jahr. Berlin Weidmann. 182 S.

erstreben, und diese bietet Perthes, mag auch die Freiheit und Gewandtheit der Wiedergabe, wie auch die etymologisch-sprachgeschichtliche Belehrung für den Standpunkt des Quartaners oft zu weit gehen. Dieses Hülfsbuch für die Präparation überhebt den Schüler des Nachschlagens im Wörterbuch. Durch Verweisung auf früher Gelesenes wird er zu fortwährenden Repetitionen genötigt, seine Kenntnis des lexikalischen Sprachschatzes vertieft. Für die Zwecke des erziehenden Unterrichts ist ein solches Buch vorzüglich geeignet und vor allem dem Lehrer wertvoll. — Zum Schlusse sprechen wir den Wunsch aus, dafs man angesichts der Überfülle guter Neposausgaben weitere zunächst unterlasse. Eher liefse sich trotz Vogels Nepos plenior die Herausgabe eines von allem Unhistorischen und Ungrammatischen gereinigten, vervollständigten Nepos rechtfertigen, da jene Mängel einsichtige Männer wie H. Perthes und neuerdings P. Hellwig gegen die Lektüre jenes Autors bedenklich machten; Eckstein sah freilich alle Umarbeitungen der Klassiker für ein Sakrileg an.

Caesar. Das bellum Gallicum von Kraner-Dittenberger[1]) ist 1886 in 14. Aufl. erschienen. Eine anerkannt vorzügliche Ausgabe, vorzüglich durch die vorausgeschickte geschichtliche und litteraturgeschichtliche Einleitung, durch die Übersicht über das Kriegswesen bei Caesar — beide Abschnitte sind übersichtlich gegliedert und haben deshalb unseren besonderen Beifall —, versehen auch mit mafsvoll gehaltenen Anmerkungen. Nur möchten wir die orientierenden Übersichten über den Inhalt der Bücher nicht hinter der Einleitung, sondern suo loco im Texte oder unter demselben über den Anmerkungen verteilt, dabei die Hauptabschnitte auch durch den Druck schärfer hervorgehoben sehen. Das Gleiche gilt von H. Rheinhards[2]) „Bilderbuch“-Ausgabe, wo jene Inhaltsangaben mit Sonderung der einzelnen Kriege jedem Buche voraufgehen. Die neue 5. Aufl. in ihrer kaum übertrefflichen kostbaren Ausstattung mit Illustrationen, Karten und Schlachtenplänen ist einer angeblich genauen, aber unzulänglichen Revision unterzogen. Lust und Liebe zur Sache und anschauliches Verständnis des Gelesenen im Knaben zu wecken wäre gerade solche Ausgabe geeignet, wenn sie zuverlässiger wäre. Der Text ist wohl besser als in der 4. Aufl., aber nicht einmal frei von Druckfehlern, so steht S. 36 Z. 6 *en* st. *ne* vor dem Komma, S. 41 Aduer, 45 *εἰσι*, 32. 33 sehr oft das unschöne umgekehrte *b* st. *q*. Die sachlichen Anmerkungen, z. T. gereinigt wie III, 19, 1, nehmen zwar oft übergrofsen Raum ein, doch

[1]) C. Julii Caesaris comm. de b. g. erkl. von Fr. Kraner. 14. verb. Aufl. von W. Dittenberger. Berlin Weidmann. 399 S. (S. 139 u. Druckf. relatos.)

[2]) Dieselben, zum Schulgebr. m. Anm. her. v. H. Rheinhard. 5. verb. u. verm. Aufl. Stuttg. Paul Neff. 249 S.

finden sich auch Formerklärungen. — Ein Spezialwörterbuch halten wir auf dieser Stufe für nicht mehr nötig; das uns vorliegende von J. Prammer[1]) ist sonst gleich tüchtig und auch mit Abbildungen versehen wie die obengenannten aus Tempskys Verlage. Etwas anderes ist es mit den Präparationen von F. und J. Ranke[2]). Sie wollen analog der Arbeit von Perthes-Gillhausen eine Wortkunde sein. Ihr Vorzug: etymologische Belehrung bei jedem neuen Worte, Überleitung von der Grundbedeutung zu dessen vorliegender Verwendung, aufmerksames Verfolgen der Bedeutungsentwickelung, Hinweis auf schon bekannte Wörter bei abgeleiteten, Zusammenstellung der Phrasen hinter jedem Kapitel und der Wörter nach der Bedeutungs-, Bildungs- und Stammverwandtschaft am Schlusse im Anhange: — dadurch bieten sie Apperzeptionsstützen, das Unbekannte mit dem Gelernten und dieses unter sich zu verbinden. Diese planmäfsige und durchgängige Rücksicht auf die etymologischen Vorstufen der Wörter und ihre Sippen — ein oft vernachlässigtes Bildungselement — erweitert die Wortkenntnis zum Wortverständnis und entspricht ganz unseren und den von Perthes und Tegge befolgten Prinzipien. Hinwiederum gewähren sie durch Darbietung überflüssiger Sachen dem Schüler eine zu grofse Hilfe, so dafs er, zur Unselbständigkeit verleitet, später ohne sie ratlos dasteht. Die Entlastung ist für den Tertianer auch im Anfangsunterricht eine zu grofse. Auch die Ausführung ist nicht ganz tadelfrei. Darum lehnen wir im Einklang mit anderen Beurteilern lieber die Einführung dieses Büchleins als die der Ovid-Präparationen von denselben Verf. ab, empfehlen sie aber dem Lehrer zur Einsichtnahme. Zur Sache vgl. Dunger in NJPhP. 1884, S. 379 ff.

Livius. Von Ausgaben sind jüngst erschienen die von Weissenborn-Müller[3]) I, 1 (Buch I) in 8., III, 1 (B. VI—VIII) in 5. Aufl. und J. Luterbacher, Buch IV für den Schulgebr. erklärt; letztere hat uns nicht vorgelegen. Über die erstere ein Wort des Lobes zu sagen, hiefse Sand an den Strand tragen; ein jeder kennt sie als ein Meisterwerk, als einen wahren Schatz wissenschaftlichen Materials nach jeder Richtung, der in erster Reihe dem Lehrer unentbehrlich, in zweiter dem vorgeschrittenen Schüler und Studenten nutzbar ist. Die 74 S. lange ungegliederte Einleitung ist nicht für den Schüler. Unter diesen Umständen sähen wir eine Kürzung der Anmerkungen gar nicht

---

[1]) Schulwörterbuch zu dens., von J. Prammer Prag Tempsky. Leipzig Freytag. 218 S.

[2]) Präparationen f. d. Schull. gr. u. lat. Klass. her. v. Krafft u. Ranke. Heft 4: Präp. zu Cäsars g. Kr. Buch I. Wortkunde von F. u. J. Ranke. Hannover Goedel. 80 S. Dazu Begleitwort 9 S.

[3]) T. Livii ab urbe cond. libr. erkl. v. W. Weifsenborn. I. B. 1. H. Buch I. 8. Aufl. von H. J. Müller Berlin Weidmann. 1885. 271 S. — III B. 1. H. Buch VI—VIII von dems. ebd. 1886. 304 S.

gern und sind ganz zufrieden, dafs dem Verf. ein dahin gehender Versuch nicht ratsam erschien. Jedoch sind im Kommentar auf jeder Seite, im Text einige Verbesserungen vorgenommen. — F. Fügner in NJPhP. II. Abt. S. 496 ff. will die Liviuslektüre aus der Unter- in die Obersekunda verlegen.

Sallustius. Eckstein möchte ihn von der Schule lieber ausschliefsen, auch Nohl verschmäht ihn, doch wird er seiner vielen Vorzüge wegen gern gelesen. Das beweisen die mannigfachen Ausgaben: die von Jacobs-Wirz[1]) in 9., von Schmalz[2]) in 2. Aufl. von Prammer[3]) — alle 1886 erschienen. Die erstere ist vielfach geändert und den Wünschen der Kritik Rechnung getragen, doch sind die griechischen Parallelstellen wie auch der Titel De coniuratione beibehalten. Sie unterscheidet sich durch wertvolle Inhaltsbesprechungen, durch Bemerkungen über Persönlichkeiten und Situationen von der Schmalzschen, die fast ausschliefslieh nur die Eigenart der Sprache Sallusts berücksichtigt, stilistische Winke oder Andeutungen, ja oft überreichliche Anleitung zu einer guten Übersetzung giebt. Schmalz hat auch auf den von Golling ausgesprochenen Wunsch die Einleitung über Sallusts Leben, Schriften, Sprache und Bedeutung vor der Iugurtha-Ausgabe wiederholt; die Kritik der 1. Aufl. ist möglichst verwertet. Der Kommentar verrät den tüchtigen Sprachkenner gleichwie den praktischen Schulmann. Nur wünschen wir kurze Inhaltsangaben an der Spitze der Kapitel oder Abschnitte ähnlich wie in Martens' Nepos der Gothana. Aber Bedenken erregen mufs der um der Schüler willen textlich zurechtgelegte Sallust der Schulausgabe von Prammer. Bei Sallust haben wir es nicht wie bei Curtius mit einem rhetorisch prunkenden, ja oftmals einem Märchenerzähler gleichenden Geschichtenschreiber zu thun, dem man beliebige Abzüge machen, den man korrigieren kann, sondern mit einem wirklichen Historiker von eigenartigem Charakter in Wort und Gedanken. Und dem darf man nicht, wie es hier geschehen, eine einzige Stileigentümlichkeit willkürlich und ohne Not, blofs um der lieben Schüler willen, ändern, damit „des Lehrers Erklärung nicht zu philologischen Kunststücken ihre Zuflucht nehmen mufs.“ So sehr auch im einzelnen die geistreiche Art des Sallustverbesserers in Gitlbauerscher Manier anmutet (vgl. P. Thomas in der RIPBg. S. 253 ff.), so wollen wir doch lieber nach wie vor den Text mit „portentis atque prodigiis“ weiter benutzen lassen, wenn auch unsere Schüler auf die kurze, treff-

---

[1]) C. Sallusti Crispi De coniur. Catil. et de bello Jug. libri, ex hist libris V deperd. orat. et epist. erkl. von R. Jacobs. 9. verb. Aufl. von H. Wirz. Berlin Weidmann. 290 S.

[2]) Dieselb. (ohne die Fragm.) f. d. Schulgebr. erkl. von J. H. Schmalz. 2. verb. Aufl. 1885. 1886. I. Abt. Text, 2. Abt. Kommentar. Gotha Perthes Bell. Cat. 93 S. Iug. 66 u. 77 S.

[3]) Dieselb. (Text) her. von J. Prammer. Wien Hölder. 110 S. (M.)

liche Einleitung über Leben, Schriften und Sprache des Historikers, auf die praktisch gegliederte Inhaltsangabe und auf die Zeittafeln verzichten müssen. Prammer behandle den Text schonender und sehe uns dann ganz auf seiner Seite! Viel weitergehend ist die Redaktion des Curtius [1]) in der Ausgabe des tüchtigen Curtiuskenners M. C. P. Schmidt. Eckstein u. a. verwiesen diesen Autor aus der Schule. Aber der Herausgeber dieses „Lesebuchs nach Curtius“, wie wir es passend bezeichnen, legt den Versuch vor, den einst viel bewunderten, so zu sagen romantischen Historiker für Quarta und Tertia lesbarer zu gestalten: „itaque permulta omisimus, nonnulla mutavimus, pauca interpolavimus“. Unleugbar mit grofsem Geschick hat Schmidt die mühevolle Aptierung vorgenommen: das Ganze, in drei Bücher geteilt (liber pugnarum, liber coniurationum, liber indicus), mit orientierenden Überschriften, mit chronologischer Tafel und einer Karte ausgestattet, inhaltlich und stilistisch gesäubert und geläutert, liest sich angenehm und ohne grofse Schwierigkeit. Das sorgfältige Wörterbuch [1]) bringt noch eine reichhaltige Phraseologie am Schlusse. Zu einer Auswahllektüre dürfte das Buch sich wohl eignen und zwar zum Zweck des Extemporierens in Tertia. In Quarta verdient wegen der stofflichen Abwechselung immer noch Nepos trotz aller Bedenken gegen seine Originallektüre den Vorzug. Will man von ihm abgehen, so würde für diese Klasse der Gebrauch eines einfacheren, weniger einseitigen Lesebuchs anzuraten sein, wie z. B. des von P. Geyer und W. Mewes [2]). Im fliefsenden Latein des historischen Stils, jedoch nicht frei von syntaktischen Schwierigkeiten, bietet es die Biographieen des Croesus, Cyrus, Alexander d. Gr. und Scipio d. Ält., teilweise nach klassischen Vorbildern. Dem Begriffsvermögen zehn- bis zwölfjähriger Knaben angepafst, greifen diese Erzählungen inhaltlich späterer Lektüre nicht vor. Präparationen zu jedem Stück erleichtern die Arbeit. Aufser dem Nepos ersetzt das Buch durch die Beigabe von zwölf Fabeln des Phaedrus und vier leichteren Erzählungen aus Ovid, davon zwei im daktylischen, zwei im elegischen Versmafse, ein besonderes tirocinium poëticum. — Den „Lat. Lehrstoff für Quarta nach Nepos und Livius in zwei parallelen Teilen von H. Stein, 3. u. 2. Aufl. 94 u. 96 S. Oldenb.“ möchten wir aus mehreren Gründen nicht empfehlen. Eher raten wir zu Lhomond.

Tacitus. In aller Kürze ein Wort über die Berechtigung dieser Lektüre. Es ist selbstverständlich, dafs Tacitus wegen seiner for-

---

[1]) Q. Curti Rufi hist. Alex. Magni. In breviorem formam redegit et schol. in usum ed. Max C. P. Schmidt XI 176 u. XIV S. (M.) Dazu Schulwörterbuch von demselb. Prag, Leipzig. 1886. 1887 Tempsky, Freytag. 169 S.

[2]) Lat. Lesebuch. 3. Teil zu Bonnells lat. Übungsstücken. Berlin Enslin. 170 S. (M.)

mellen und inhaltlichen Schwierigkeiten erst in Prima gelesen werden kann. Eckstein, Lat. Unt. S. 627 ff. trat für ihn ein. Auch Dettweiler (Lehrp. u. Lehrg. 7 S. 40) mit gutem Grund. Was gegen diese Lektüre geltend gemacht wird (s. 4. Dir.-Konf. Sachsen S. 29), ist schon oft widerlegt worden. So überzeugt uns auch nicht der Einspruch von Weifsenfels (Lehrp. u. Lehrg. 4 S. 26): „das Detail der militärischen Geschichte, wie es bei Tac. ganze Bücher füllt, bietet, selbst wenn es aus allen möglichen Gesichtspunkten betrachtet wird, keinen sonderlichen Ertrag für die höheren Ziele des Unterrichts. Man müfste sich schon entschliefsen, aus verschiedenen Büchern der Annalen ein bedeutendes Ganze zusammenzustellen, sonst wirft die Lektüre wenig idealen Gewinn ab." Nun hat aber Dettweiler s. ob. S. 143 eine solche durchaus untadlige Auswahl getroffen, und wir sind mit ihm der Meinung, dafs dem Primaner eine so ursprüngliche Quelle, ein Stück deutscher Urgeschichte kennen zu lernen, nicht vorenthalten werden darf. Wir lesen also aus den Histor. das IV. u. V. Buch mit Auswahl. Leider ist bis dahin die neue Ausgabe von Ed. Wolf[1]) noch nicht gediehen. Sie enthält eine längere Einleitung über Leben und Schriften des Tacitus, über die damalige römische Streitmacht, ein Inhaltsverzeichnis von den beiden ersten Büchern, den Halmschen Text mit einigen Verbesserungen, einen Kommentar mit ausreichenden sachlichen und sprachlichen Erklärungen, wobei besonders Stil und Sprache dieses merkwürdigen Sprachbildners scharf charakterisiert wird. Wir können dem Verf. hier zwar nicht überall beistimmen, sehen aber, dafs er sein Buch auf der Höhe wissenschaftlicher Forschung zu halten bemüht gewesen ist. Wir empfehlen ihm, Buch IV von cap. 12 an und V, 14—26 mit besonderer Sorgfalt zu behandeln, namentlich was den Inhalt betrifft. Von Joh. Müllers[2]) Textausgabe liegt nun der 2. Band, die Historien, vor, in einer Überarbeitung, welche zum Teil einen grofsen Fortschritt Taciteischer Studien bezeichnet. Trotz der Anerkennung von Halms Autorität, trotz möglichster Rechtfertigung der Überlieferung hat der Herausgeber als Resultat weitgehender und glücklicher Forschungen (u. a. Heranziehung der Nachklassiker zur Beurteilung des Sprachschatzes) manches Neue und Selbständige gebracht, wenn auch teilweise nur in der adnotatio critica, die, in Form von Fufsnoten gedruckt, freilich über etwaige Schulbedürfnisse weit hinausgeht, zumal auch durch die Autorencitate und kritischen Erörterungen. Das jeder Schrift vorangehende Breviarium ist nach vorhandenen Mustern zu geschickter Gruppierung ausgearbeitet.

---

[1]) Cornelii Taciti Histor. libri qui supersunt erkl. von Ed. Wolff. I. Bd. Buch I. II. Mit einer Karte von Kiepert. Berlin Weidmann. 236 S.

[2]) Cornelii Taciti opera quae supersunt rec. Joannes Müller. Vol. II. Historias et opera minora minora cont. (Ed. Schenkl) 1887. 360 S. (von 301 ab Index nominum). (M.)

Die Frage der Statthaftigkeit von Spezialwörterbüchern für obere Klassen ist oftmals und mit Recht verneint worden. Die Notwendigkeit eines solchen für Tacitus' Germania läfst sich durch die Eigenart dieser Schrift nicht begründen, am wenigsten dadurch, dafs ein halbes Hundert Wörter, die anderswo bei Tacitus nicht vorkommen, einer besonderen Erklärung bedürfen; die nämlich findet der Schüler wie alles andere Notwendige im allgemeinen Schulwörterbuch. Selbst die Zulässigkeit eines solchen Hilfsmittels zugestanden, läfst die erschienene Probe von Ed. Wolff[1]), Schulwörterbuch zur Germania doch manches zu wünschen übrig. Ein Lexikon, welches die gangbarsten Vokabeln, die ein Tacitusleser mitbringen mufs, in elementarster Ausführlichkeit mitteilt, mufs doch vollständig sein, darf am allerwenigsten für das Verständnis der Germania wichtige Einzelheiten auslassen. Wir haben in etwa 30, andere in 100 Fällen, nach Rat vergeblich uns umgeschaut. Von der Menge des Entbehrlichen abgesehen, wohin auch die partielle Heranziehung des Griechischen zu rechnen sein dürfte, begegnet uns manche zutreffende, unter Berücksichtigung der Stammbedeutung zustande gekommene gut deutsche Übersetzung und sachliche Bemerkung, die einem guten Kommentare zur Zierde gereichen würde. Die beigegebene Karte von Altgermanien, in sauberer Ausführung, nur in zu kleiner Gestalt, weist die Sitze der Osen, Buren u. a. nach Müllenhoffs Forschungen nach. Die Abbildungen[2]) sind, streng genommen, nicht alle zum Verständnis der Germania nötig (vgl. z. B. S. 40 zu galea, S. 84 zu sagum, S. 85 zu scutum), aber immerhin mufs man dem Verf. danken für die Gelegenheit zur Anschauung, die er gewährt, selbst durch die Abbildungen der im deutschen Boden gefundenen Metallgegenstände, mag es auch fraglich sein, ob sie dem Schüler das vermitteln, was Tacitus mit diesem oder jenem Ausdruck gemeint hat.

Cicero. Aus der Schenklschen Sammlung zunächst liegen uns vor: M. Tulli Ciceronis orationes selectae, scholarum in usum ed. H. Nohl. Vol. I or. pro S. Roscio Amerino. 1884. VIII, 40 S. Vol. II in Q. Caecilium divinatio, in C. Verrem accusationis lib. IV. V. 1885. XIV, 134 S. Vol. III de imp. Cn. Pompei or., in L. Catilinam oratt. IV. 1886. XVI, 65 S. (M.) Der mit grofsem Fleifse und Scharfsinn revidierte und durch glückliche Wahl zwischen jedesmaliger Überlieferung und Konjektur trefflich gestaltete Text behauptet neben dem von C. F. W. Müller[3]) seinen eigenen Wert. Dafs er von darunter

---

[1]) Schulwörterbuch zur Germania des Tacitus. Mit 33 Abb. und einer Karte. Prag, Leipzig. Tempsky, Freytag. 103 S. (M.)

[2]) Über den Wert solcher Anschauungsmittel s. NJPhP. 1883 S. 513.

[3]) Ein neuer Beweis der unermüdlichen und verdienstlichen Schaffenskraft dieses Gelehrten ist seine Ausg. von De Finibus l.V rec. C. F. W. Müller. Lips. 1884, Teubner.

stehender adnotatio critica begleitet wird, möchte manchem Fachgenossen als eine störende Neuerung gelten. Wenn auch prinzipiell Textkritik aus dem Unterricht auszuschliefsen ist (vgl. Instr. f. d. Unt. an d. Gymn. in Öst. S. 63), so wird sie doch ab und zu kaum zu umgehen sein bei hochwichtigen Stellen. Überhaupt kann es nur fruchtbringend sein, dem Schüler die Auswahl unter Verschiedenartigem bisweilen zu überlassen, wenn sich auch dies Verfahren nicht mehr in früherem Mafse empfiehlt, wie es z. B. F. A. Eckstein, in der praefatio zu Ernestis oratt. sel. XIV. XVIII. edit. (jetzt in 20. Aufl. von O. Heine, Halle 1883) angewandt wissen will, indes „si sollers praeest iis exercitationibus moderator, non solum discentium ingenium acuetur non mediocriter, sed etiam locupletissima artis grammaticae facultas comparabitur.“ Jedenfalls wird der Variantenvorrat bei Nohl den Schüler nicht stören, in Verbindung aber mit den kritischen Vorreden dem Lehrer eine angenehme Beigabe sein. Störend ist nur der zu häufige Schiefdruck zweifelhafter Stellen. Die kurzen und klaren Argumenta können dem Schüler auch als Vorbild einer lat. Inhaltswiedergabe dienen.

Von neuen Auflagen sind zu nennen aus der Bibl. Gothana Hachtmanns[1]) Catilinarien und aus der Weidmannschen Sammlung Halm-Laubmanns[2]) Cat. und pro Archia poeta. Hachtmann hat den Eberhard-Hirschfelderschen Text an einzelnen Stellen verbessert: so steht jetzt III, 15 patefact*is* indiciis (Laubmann hat noch patefact*us* stehen lassen). Alles ist hier knapp und kurz gehalten: Einleitung, Übergänge zwischen den einzelnen Reden, Schlufswort, Kommentar, welcher Übersetzungen zu geben verschmäht. Ganz besonders gefällt uns aber die Hervorhebung der betonten und für die Sache wichtigen Worte durch gesperrten Druck im Texte, so dafs wir die Einschränkung dieses wichtigen Hilfsmittels, in den Gedankengang des Schriftwerks einzudringen, in der 2. Aufl. nur bedauern. Laubmanns Revision hat im Text die Überlieferung strenger bewahrt und folgt nur der besten Handschriftenklasse, s. aber oben III, 15 patefact*us*; II, 12 paruit atque *v*ivit (für ivit) scheint ein Druckfehler. Auch an den Kommentar ist die bessernde Hand gelegt; aus 11. Aufl. ist einiges gestrichen, anderes abgeändert. — Beide Ausgaben sind rühmenswerte Schulausgaben.

Quintilian finden wir aufser anderen in der Schullektüre nicht häufig vorkommenden Autoren in der Ed. Schenkl von F. Meister herausgegeben. Von Quintilians Lektüre war Wolf eingenommen, Eck-

[1]) Ciceros Reden gegen L. Sergius Catilina von K. Hachtmann, I. Abt. Text. II. Abt. Kommentar. 2. verb. Aufl. Gotha Perthes. 40 u. 36 S.

[2]) Dieselben und Rede für den Dichter Archias (III. Band der Halmschen Ausg.). 12. verb. Aufl. von G. Laubmann. Berlin Weidmann. 128 S.

stein war dagegen. Neuerdings erwärmt man sich für ihn; aber für das vielgepriesene 10. Buch mangelt es unserer Jugend an Vorkenntnissen zum Verstehen der litteraturgeschichtlichen Übersicht, und was die stilistischen Erörterungen der übrigen Kapp. und das Lehrgebäude der Rhetorik überhaupt betrifft, so hat die Schule immer noch Wichtigeres aus der römischen Litteratur zu betreiben, und so wird sie auch von dem neuen fleifsig revidierten und übersichtlich gedruckten Text [1]) vor der Hand wohl nur ausnahmsweise Gebrauch machen.

B. Dichter.

Ovid. Der in früherer Zeit, wo man auf der Schule multa und multum las, zur Lektüre herangezogenen Heroides auch in der neuen Ausgabe von Sedlmayer [2]) können wir ganz gut entraten, einmal weil, abgesehen von der Unechtheit mancher epistolae, ihr Inhalt bei allem mythologischen Interesse doch zu wenig ächt heroischer und dabei vorwiegend erotischer Natur ist, sodann, weil die in Verse gebrachten rhetorischen Vorwürfe zu geringen reellen Nutzen gewähren und Ovid in anderer Tonart singend dem Schüler anziehender und lehrreicher erscheint. Sonst hätten wir durch Sedlmayers sorgsame und tüchtige auf Handschriftenforschung fufsende Bearbeitung, ein Excerpt aus seiner Editio maior (Wien Konegen. XVII, 177 S.), jetzt trotz der umfangreichen Interpolationen einen Text, den wir der Jugend getrost in die Hände geben könnten. — Bildet Ovid die poetische Anfangslektüre einer Anstalt, so möchten wir ein Spezialwörterbuch gestatten, zumal wenn es für eine Anthologie oder Chrestomathie bearbeitet ist wie das von Jurenka [3]) zu der Sedlmayerschen Ovid-Auswahl, ein mühsames, brauchbares, in der Anlage geschicktes Werk, das der Etymologie und Ableitung besondere, wohlerwogene Aufmerksamkeit schenkt, mehr als andere Bücher dieser Art. Manche Abbildungen sind allerdings eine zweifelhafte Bereicherung dieser durchaus selbständigen Leistung, die wie das Siebelis-Pollesche Wörterbuch auch den Philologen von Fach interessieren dürfte. Eine kanonische Auswahl der Metamorphosenlektüre, etwa nach Art des von Frick ZGW. 1884 S. 257 ff. mitgeteilten Kanons, der dem erziehenden Unterricht angepafst ist, halten wir für notwendig, indes mit gröfserer Rücksicht auf die Schwierigkeit

---

[1]) M. Fabi Quintiliani institutionis oratoriae libri XII ed. F. Meister. Vol. I. Lib I—VI. X, 289 S. Prag, Leipzig. Tempsky, Freytag. (M.)

[2]) P. Ovidi Nasonis Heroides ed. H. St. Sedlmayer (Ed. Schenkl) Prag, Leipzig. Tempsky, Freytag. XV, 100 S. (M.)

[3]) Schulwörterbuch zu Sedlmayers P. Ovidi Nasonis carmina selecta. Verlag wie vorhin. 250 S.

der einzelnen Stücke, wie Magnus mit Recht fordert. Der Chrestomathieen bedarf es nicht, sobald jene Lesestücke im Druck der Ausgaben genau abgegrenzt oder mit Überschriften versehen werden. Von H. Magnus[1]) Ovidausgabe haben wir neu in Händen das Schlufsstück der Metamorphosen. Die Urteile über die ersten beiden Bändchen waren zwischen Lob und Tadel auffällig geteilt. Gegen den in Anlehnung an Korn, Merkel, Riese, Zingerle u. a. zurechtgestellten Text des als Ovidkritiker längst geschätzten Herausgebers läfst sich nichts einwenden. Die Anmerkungen, dem Standpunkt der Tertianer angemessen, sind kurz, übersichtlich, zuweilen wohl etwas elementar gehalten, betonen mehr die Eigentümlichkeiten der dichterischen Sprache und der Prosodik, geben aber auch in sachlicher Beziehung das für die erste Präparation Nötige und lassen mit richtigem Takt dem Lehrer für die mündliche Interpretation das ihm zukommende Mafs der Thätigkeit ungeschmälert. Wir würden diese Ausgabe gerade deshalb ebenso gern als die viel benutzte ausführliche von Siebelis-Polle im Gebrauch der Schüler sehen, von welcher sie sich allerdings dadurch unterscheidet, dafs sie keine Auswahl liefert, sondern eine fortlaufende Erklärung der gesamten Metamorphosen. Damit wollen wir aber durchaus nicht einer möglichst umfangreichen Ovidlektüre das Wort reden, sondern nur darauf hinweisen, dafs sie nicht unbedingt an das gebunden wird, was ein anderer als das Bedeutendere herausgefunden hat, sobald die für Schulbedürfnisse ohne Zweifel schon in ihrer ersten Anlage wohl geeignete Gesamt-Ausgabe von Magnus benutzt wird.

Vergil. Die Ausgabe von Ladewig-Schaper,[2]) deren 3. Bändchen nun in 8. Aufl. geht, bedarf einer Kennzeichnung in diesem Berichte nicht, auch nicht der Versicherung, dafs Text und Kommentar die Spuren eifriger Weiterforschung und verständiger Benutzung der neuesten Litteratur deutlich erkennen lassen. Der Klasseninterpret des Dichters kann solcher Hilfsmittel nicht entbehren, indes für die Schüler haben wir praktischere Kommentare wie den von Brosin,[3]) der trotz aller Mängel, welche aufser P. Deuticke in Jahresber. des Phil. V. ZGW. 1885 S. 260 ff. u. a. auch der für die Schule, für die Wissenschaft und für weitere Kreise zu früh verstorbene Schaper hervorgehoben hat, wohl

---

[1]) Die Metamorphosen des P. Ovidius Naso. Für den Schulgebr. erkl. von H. Magnus. III. Bd. XI—XV. Gotha Perthes. Mit Index locorum. S. 357—535. (M.)

[2]) Vergils Gedichte erkl. von Th. Ladewig. 3. Bdch. Aeneide. Buch VII—XII. Mit einer Karte von Kiepert. 8. Aufl. bes. von C. Schaper. Berlin Weidmann. 291 S. (M.)

[3]) P. Vergili Maronis Aeneis. Für den Schulgebr. erkl. v. O. Brosin. 3. Bdch. Buch VII—IX. Gotha Perthes. S. 507—725. (M.) — 1. Bdch. B. I. II. Abt. I Text. Abt. II Komm. 2. umg. Aufl. Gotha Perthes. 43 und 92 S.

der Beachtung wert erscheint. Das beweist auch die neue 2. Aufl. des 1. Bändchens, welche umgearbeitet ist, aber wunderbarer Weise weder Vorrede noch Einleitung, noch die aus der 1. Aufl. rühmlichst bekannten „allgemeinen Bemerkungen" enthält. Ihre Abtrennung oder gesonderte Ausgabe ist unzweckmäfsig. Hier wie in dem noch vorliegenden 3. Bändchen der 1. Aufl. bekundet der Kommentar feinen Geschmack, ausgezeichnetes Lehrgeschick, und unterstützt mit Mafs und Sorgfalt die häusliche Vorbereitung. Nur geht öfters die Hilfeleistung zu weit und erstreckt sich auf Dinge, die der Findigkeit und der Gefühlsthätigkeit der Jugend füglich anheimgegeben werden, zumal bei einem Dichter, der anders als ein Historiker, Redner oder Philosoph erklärt sein will. Der Text zeugt von weitgehender Wahrung der Tradition und Zurückhaltung gegen Konjektur und Athetese. Im Anhang zum 3. Bd. finden sich allgemeinere Bemerkungen zur Grammatik, zur Wortkunde und Übersetzung und zur Poetik, die sich leicht einprägen, darin aber leider manches Überflüssige, keine Ordnung und keine hinlänglich erläuternden Beispiele. Doch geht durch die ganze Ausgabe ein frischer Hauch, von dem eine belebende Kraft auf unsere Jugend übergehen möge. Sie findet hier schmackhafte Nahrung und reichgedeckten, einladenden Tisch.

Überflüssiger und störender als in Nohls Ciceroausgabe ist jedenfalls der kritische Fufsnotenapparat in der Vergilausgabe desselben Verlages (Ed. Schenkl) von W. Klouček,[1]) deren Pars II, Aeneis uns vorliegt. Der tüchtige Vergilforscher bringt zu viele kritische Erörterungen, Citate (Servius), Konjekturen, darunter nicht wenige eigene, von denen mehr im Texte selber Aufnahme verdient hätten. Eine zu ängstliche Scheu vor der Autorität der codd., besonders des Medic., ist wohl mit daran schuld, dafs die Vergilkenner in dieser Ausgabe gerade keinen erheblichen wissenschaftlichen Fortschritt zu erkennen vermocht haben.

Eine vorzüglich ausgestattete neue Textausgabe des Vergil erschien in der bibl. Tauchnitziana von G. Thilo.[2]) Daraus ist der Text: Aeneidos libri XII und Bucolica et Georgica besonders erschienen, sodafs die am passendsten voran (bzw. hintan) gedruckten Beigaben dem Schüler nicht aufgenötigt werden. In denselben hat der als verdienter Serviusforscher wohlbekannte Herausgeber eine de vita carminibusque Vergilii (sic! Dazu auch Druckfehler!) prolusio und eine adnotatio critica geliefert, beides unter urteilsvoller Benutzung der neuesten Litteratur und in nicht zu weitem Abstand von Ribbeck, dessen Einflufs auch in dem im ganzen konservativ gehaltenen Texte unverkennbar ist.

---

[1]) P. Vergili Maronis opera. Schol. in usum ed. W. Klouček. Pars II. Aeneis VI. 338 S. (M.)

[2]) Dieselb. ed. G. Thilo. Edit. stereot. Lipsiae Tauchn. XLVIII, 384 S. Text. S. 385—426 index nominum et rerum. (M.)

Horaz. Der Oden- und Epoden-Ausgabe (1884) hat Ad. Kiessling[1]) nun die Satiren folgen lassen, eine originale Leistung ersten Ranges. Ausgebreitete Gelehrsamkeit, staunenswerte Belesenheit in wenig bekannten älteren Schriften, geflissentliche Selbständigkeit des Urteils, gewonnen auf Grund der umfassendsten Studien, genaueste Kenntnis der Litteratur und Sprache, die Meisterschaft des Erklärers lassen diese Ausgabe bergeshoch über andere emporragen. Natürlich paſst ein solcher wahrhaft encyklopädischer Schatz von Erklärungsweisheit nicht für die Schule, sondern für Studierende und Lehrer; es fehlt darum auch auf dem Titel die übliche Angabe: zum Schulgebrauch. Der Text giebt der Haupt-Vahlenschen Ausgabe und den Blandinischen Hs. den Vorzug, unbekümmert um die Besserungsvorschläge anderer. Sehr willkommen ist die Einleitung über die Entwickelung der römischen Satire und die Stellung des Horaz als Satirendichter, über Sprachliches und Metrisches, worin Kiessling über Wortschatz, Satz und Versbau eine Fülle des Neuen mitteilt, endlich die jeder Satire vorgeschickte Einleitung. — Ein lebhaftes Bedürfnis der Realgymnasien befriedigt Hemmes[2]) Auswahl aus Horaz und den röm. Elegikern. Die Lehrpläne von 1882 schreiben für diese Anstalten eine Auswahl aus Ovids Met., Vergils Aen. (I—VI) und aus den lyrischen Dichtern vor. Zunächst liegt da für Prima Horaz, auf dessen Lektüre neben der des Vergil wir uns beschränken. Mit Recht nimmt daher Hemmes Auswahl 48 Oden bezw. Epoden des Horaz neben 7 Stücken aus seinen Satiren und Episteln und 22 aus Catull, Tibull, Ovid auf. Wir loben die Ausschlieſsung des Properz, würden sogar gern auf etliches aus Catull und Tibull verzichten, wofür besser Hor. Od. I, 9 u. 35. II, 10 ev. 9. III, 24. IV, 8 aufzunehmen wäre; zu entfernen sind dagegen unbedingt I, 5. III, 9; entbehrlich ist auch I, 16. III, 16 u. 23 u. 29. Im übrigen entspricht das Buch dem Standpunkte unserer Realprimaner; es ist durch und durch praktisch. Vor dem Textteile giebt eine kurze Einleitung über Leben und Werke der römischen Lyriker, über die lat. Verslehre, die Metra (etwas zu summarisch), Eigentümlichkeiten der Dichtersprache Auskunft; der abgetrennte Kommentar für die Schüler bahnt den Weg zum Verständnis durch kurze Dispositionen der einzelnen Stücke und gute Übersetzungen schwieriger Stellen, z. T. nach Geibel, Mähly und Th. Heyse, vor allem auch durch Vergleichung verwandter Stellen aus modernen Klassikern wie Shakespeare, Boileau, Molière, La Fontaine, Gay, Scott, Swift, Pope, eine gesunde Belebung und Vertiefung des

---

[1]) Q. Horatius Flaccus. Erkl. von Adolf Kieſsling. II. T. Satiren. Berlin Weidmann. 240 S.

[2]) Auswahl aus Horaz und d. röm. Elegikern für den Gebrauch der Realgymnasien her. u. erkl. T. I: Text u. Einl. T. II: Komm. Berlin Weidmann. 123 u. 131 S.

Unterrichts. Das reich ausgearbeitete Namenverzeichnis am Schlusse stellt das Material in einigermafsen abgerundeten, zur Repetition gut verwendbaren Gesamtbildern dar. Ein böser Schnitzer ist S. 40 des Komm. temperas = moder*as*. Eine Prüfung und Einführung des auch im Preise billigen Buches sei unseren Schulmännern hiermit empfohlen. — Die Lektüre des

Plautus wird von den Schulmännern fast einstimmig verworfen, besonders nach dem Vorgange Ecksteins. Wir begnügen uns darum mit der einfachen Anzeige, dafs von der unübertrefflichen, durch ihren Kommentar vorbildlich gewordenen Plautus-Ausgabe von Lorenz[1]) der Miles gloriosus 1886 in 2. Aufl. vorliegt, auf welche u. a. O. Seyfferts Studien einflufsreich gewesen sind. Leider sind viele Verse noch immer nicht geheilt wie 217. Wir schlagen vor hier *canteriatus astas heus*, Palaestrio, 65 *illo* (nicht isto), 115 *quantum quis pote*, 194 *dicta* zu lesen. So viel nur andeutungsweise; wir sind bereit, andere Einwendungen und Bemerkungen an anderer Stelle mitzuteilen.

Über Lesen und Vortrag der klangvollen lat. Sprache vgl. die bezüglichen oben erwähnten Aufsätze in Lehrproben und Lehrgänge, besonders Sander VI 43, Frick VIII 84, Fries III 57, Nohl a. a. O. 278 ff.

Über die gesamte erspriefslichste Behandlung der Lektüre in der Klasse geben ebenfalls die Lehrproben, sowie Nohl, Perthes, Tegge, Heynacher und die oben angezeigten Programme reiche Belehrung[2]). Zur Auffassung und Behandlung des Horaz in der Schule ist noch beherzigenswert Fr. Curschmann, die Horazischen Oden in der Schule. Progr. Darmstadt 32 S. (M.) Gegen E. Rosenbergs Annahme einer krankhaft-sentimentalen Stimmung des Dichters, eines elegischen Zuges und einer schmerzgeweihten Philosophie in den Dichtungen verteidigt Verf. die grofsartige Ruhe und wahrhaft sonnige Heiterkeit, welche die Herzen der Jugend dauernd für Horaz zu gewinnen geeignet ist (S. 4—8). Zweck der Horazlektüre ist, den Schüler in richtiger Konzentration mit der Lektüre der andern lateinischen Autoren in den Geist des römischen Altertums einzuweihen, nicht aber ihn mit den Details des Bildes der Persönlichkeit des Dichters in erster Linie zu fesseln. Die Oden einerseits, die Satiren samt den Episteln andrerseits sind getrennt zu behandeln (S. 8—9).

---

[1]) Ausgew. Komödien des T. Maccius Plautus erklärt von A. O. F. Lorenz. III. Bändch. Miles gloriosus. 2. umgearb. Aufl. Berlin Weidmann. 294 S.

[2]) Vergl. auch den schönen Aufsatz von O. Weifsenfels, Das Wesen unseres Gymn. in ZGW. S. 656—658. 663 ff.

Erst bei zusammenfassender Repetition wird das Gruppenlesen empfohlen nach allgemeineren Prinzipien der inhaltlichen Verwandtschaft der Gedichte (S. 9—13). Unter den auszuwählenden Oden werden die politischen (gegen Weifsenfels) als besonders wertvoll hervorgehoben (S. 14—23). In betreff der Interpretation wünscht Verf. Mafshalten und verständige Vereinigung und gegenseitige Ergänzung des ästhetisch-philosophischen und historisch-realen Moments (S. 23—32). Man merkt es der Abhandlung an, was Verf. in der Vorrede seiner soeben erschienenen Horatiana (Erklär. u. Bemerk. zu einz. Ged. u. Stellen des Horaz, Berlin 1887, Springer. 71 S. 8⁰) sagt, dafs er sich ernstlich bemüht hat, in den Sinn und Geist des Horaz einzudringen, wenn er auch von Bobriks Hyperkritik und Plüss' Hyperästhetik sich fern gehalten hat. Seine Prinzipien in der Praxis angewandt, könnten die Dichterlektüre gegen manche Auswüchse der Behandlung sicherstellen.

Eine gute deutsche Übersetzung mufs der Lehrer zum Schlufs der Lektüre vom Schüler verlangen können, nachdem die ganze Interpretation dem Gelingen einer solchen vorgearbeitet hat. Zu dem Zwecke sollte er allemal eine sogenannte Musterübersetzung, sei es, dafs sie in der Litteratur vorhanden ist, sei es, dafs er sie nach besten Kräften selber gefertigt hat, zum Gehör der Klasse gebracht haben. Treffliche Vorlagen bieten ihm unter andern Übersetzungserscheinungen des Vorjahrs: Die Episteln des Q. Horatius Flaccus; deutsch von C. Bardt[1]), Bielefeld und Leipzig Velhagen und Klasing 121 S. (M.), welche, ganz abgesehen davon, dafs nicht jedermann die Wahl des Versmafses und mancher Fremdausdrücke billigen wird, durch tiefes Verständnis des Dichters und seiner Dichtung und durch geschickte Übermittlung antiken Fühlens und Denkens an die Neuzeit von nicht geringem Werte sind; ferner sind von hervorragender Bedeutung: G. Legerlotz, Aus guten Stunden, Salzwedel Klingenstein XVI, 389 S. (M.), dessen Übertragungen aus Sophokles, Horaz, Tibull, um nur des Antiken zu gedenken, nach metrischer Form, nach Sprache und Auffassung als selbständige, geradezu vollendete Nachdichtungen erscheinen, und A. Mosbach, Amor und Psyche, ein Märchen, aus dem Apuleius[2]) übersetzt, Berlin Grote 106 S. (M.), dessen Verdeutschung eines köstlichen antiken Märchens den Eindruck einer Originaldichtung hinterläfst und als ein wohlgelungener Versuch bezeichnet werden kann, die Forderungen zu erfüllen, welche Nägelsbach an eine wissenschaftliche Übersetzung stellte. Derartige Arbeiten, die

[1]) Vergl. im Bericht über die 22. Versammlung rhein. Schulmänner am 7. April 1885 zu Köln NJPhP. II. S. 150 f. Bardt „Über die Kunst der Übertragung latein. Prosa ins Deutsche“, dazu Proben aus Ciceros Philippica.

[2]) Selbstverständlich soll Apuleius durch seine Erwähnung an dieser Stelle nicht als Schullektüre empfohlen werden.

es verdienen als klassische der deutschen Litteratur eingereiht zu werden, könnten auch dem verständigen Schüler von vornherein nützen und seine Präparationsthätigkeit fördern. Aber leider wird ihm immer aufs neue verderbliches Gift in die Hände gespielt von mitleidigen Schülerfreunden, Mecklenburgern und viris obscuris. Ein trauriges Machwerk u. a. liegt uns vor unter dem Titel: Präparationen zu Ovids Metamorphosen nebst vollständiger Übersetzung, von einem Schulmanne, Düsseldorf Schwann. (M.) Man mufs so etwas selber gelesen haben, um es zu glauben, wohin sich die Spekulation auf die Taschen der Eltern der Schüler verirren kann.

---

5. Schreibübungen (Komposition, Stil).

In eigenen dazu bestimmten Schriften ist dieser Gegenstand während des Jahres 1886 nur wenig behandelt, wenn wir von den schon oben erwähnten Arbeiten absehen. Erwähnenswert ist jedoch O. Drenckhahns[1]) Stilistik. Unter der Reihe stilistischer Anleitungen „in kürzerer Fassung", welche aufser anderen Früchten die neuen preufsischen Lehrpläne gezeitigt haben, ist sie die kürzeste und am meisten beachtete. Die 2. Aufl. ist infolge einzelner Zusätze und Berichtigungen, namentlich durch die Erweiterung der Synonymik noch empfehlenswerter geworden, vorausgesetzt nämlich, dafs die Methode praecedant exempla, sequantur praecepta mit der nötigen Beschränkung befolgt wird und nicht ausartet. — Die Verehrer der ihrem Nutzen nach fraglichen Chrie finden die trefflichen Anweisungen dazu in M. Seyfferts Progymnasmata u. s. w. in 5. durchgesehener Aufl. Leipzig Holtze (M.), die sich im wesentlichen gar nicht von der 4. Aufl. unterscheidet.

Im allgemeinen hat das Streben, die schriftlichen Arbeiten und Übungen nach Möglichkeit zu beschränken, in jüngster Zeit keine Abschwächung erfahren. Man glaubte gerade hier zunächst den Hebel ansetzen zu müssen, um eine Überbürdung des Schülers aufzuheben. Indes mufs jeder Einsichtige raten, hierin nicht zu weit zu gehen. Vielseitige Anleitung zu schriftlicher Verwertung, Befestigung und Ordnung des in der Schule Gelesenen, zu schriftlichen Nachübungen und Ausarbeitungen aller Art, vgl. die sog. Systemhefte, geben die Lehrproben und Lehrgänge meist am Schlusse der einzelnen Aufsätze. Als unmögliches Extrem der Einschränkung der schriftlichen Arbeiten ist Nohls Forderung a. a. O. S. 384 f., der auch den lat. Aufsatz fallen läfst, zu bezeichnen.

[1]) Leitfaden z. lat. Stilistik f. d. ob. Gymn.-Kl. 2. Aufl. Berlin Weidmann. 47 S. (M.)

6. Etymologie und Synonymik

haben wir schon an mehreren Stellen bedacht. Sie verdient aber zum Schlusse noch eine besondere Hervorhebung, weil die Gymnasialpädagogik sich der wichtigen, oft vernachlässigten Stellung derselben im ganzen System des Unterrichts immer mehr bewufst wird. Wir sind mit O. Willmann, Das philol. Elem. d. Bildung ZGW. S. 78 der Ansicht, dafs der Onomatik ihr besonderer Platz innerhalb oder neben der Grammatik gebührt. Um den Schatz des Erkenntnis- und Bildungsgehaltes der Sprache zu heben, mufs Etymologie und Bedeutungslehre auch beim lat. Unterricht zumal auf den oberen Stufen in ihr Recht eintreten. Tegge hat in seinen Studien z. lat. Syn. s. oben S. 151 f. einen Weg gezeigt, wie ein geschickter Lehrer beide, Synonymik und Etymologie, gleich der Stilistik an dem Material der Lektüre empirisch behandelt und welchen Erfolg er aus ihnen für die Bildung des Schülers zu ziehen vermag. Sein Buch mufs als „Tensaurus“ jener Disziplinen darum auch hier nochmals genannt werden. Die nationalen Gepräge der Wörter zu verstehen und das Stück Volkstum und Geschichte, das in ihnen ruht, in den Geist zu fassen, Werden und Wandel ihrer Bedeutung und Verwendung zu merken, dazu mufs auch der lat. Unterricht beihelfen. Darum sind dahin zielende Schriften sehr erwünscht [1]). Die neueren Grammatiken fügen deshalb neben der stilistischen Unterweisung nicht selten auch synonymische Belehrung ihrem Aufbau organisch oder nebenher ein. So ist M. Wetzels Aufzeichnung der wichtigsten lat. Synonyma (Paderborn Schöningh 18 S.) seiner Grammatik einverleibt. Das Verzeichnis läfst an Kürze und Schärfe, Klarheit und Wahrheit der Deutungen wenig zu wünschen übrig. Ihm nahe kommt P. B. Sepps Abrifs (Lat. Synon. 2. verb. Aufl. Augsburg Kranzfelder 24 S.), ferner der von Drenckhahn im Anhange zu dessen Leitf. d. lat. Stilist.

Schlufsbetrachtung.

Eine Rückschau auf die durchforschte und betrachtete Litteratur ist nicht ohne Interesse. Wir sehen Stillstand auf keinem Gebiete, überall erfreulichen Fortschritt, des Guten viel mehr als des Mangelhaften. Es offenbaren sich als besonders charakteristische Züge: gröfsere Beachtung der erziehlichen Momente auch des lat. Unterrichts, Ausbau und Pflege der induktiven Methode wie überhaupt das allseitige Bestreben der Verbesserung

[1]) Dafs Präparationen und Schulwörterbücher die durch die vergleichende Sprachwissenschaft sicher gestellte Etymologie der Wörter in immer wachsendem Mafse heranziehen, ist bereits oben bemerkt.

der Unterrichtsmethode. Der Mahnruf eines Perthes wirft seine Wellen noch heute, in bald stärkeren, bald leiseren Schwingungen wirkt die von ihm ausgegangene Bewegung fort. Ganz unbeeinflufst von ihm ist im Laufe der letzten Jahre kaum irgend ein lat. Lehrbuch geschrieben. In gleicher oder ähnlicher Bahn sucht die Schule Herbarts alle Seiten des lat. Unterrichts intensiv auszunutzen, vielseitig das Interesse zu erregen und die Schätze geordneten Wissens in Charakterbildung umzusetzen. Der Impuls von dieser Seite ergreift immer weitere Kreise und fordert zu Besinnung darüber auf, den reichen Bildungsgehalt der lat. Sprachlehre im Schulbetrieb möglichst ungekürzt dem Schüler zu vermitteln. Ihre beiden Seiten — Grammatik und Lektüre — stellen sich da im wesentlichen als gleichberechtigt heraus, und man darf die Sprachlehre nicht in den Dienst der Lektüre aufgehen lassen[1]), wie vielfach gefordert worden ist. Indes haben die dahin gerichteten Vorschläge das Gute gehabt, einerseits dem Einreifsen des Formalismus zu steuern und eine gerechte Würdigung der formalbildenden Bedeutung des lat. Sprachstudiums zu erzielen, andrerseits über den Bildungsgehalt der realen oder historischen Momente des Lateinunterrichts sich zu verständigen und eine gegenseitige Durchdringung und Wechselwirkung beider Prinzipien notwendig und begründet erscheinen zu lassen.

[1]) So urteilt auch Willmann a. a. O. S. 72.

VI.

Griechisch

A. von Bamberg.

Es entspricht der vorwiegenden Bedeutung, welche für den griechischen Unterricht die Lektüre hat, wenn der Bericht über die litterarischen Leistungen des Jahres 1886 für denselben zunächst auf die griechischen Schulschriftsteller einen Blick wirft.

Es wäre in mancher Hinsicht erwünscht, wenn der Umfang des Begriffs „griechischer Schulschriftsteller“ feststände. Hängt doch zuletzt die Gestaltung des griechischen Unterrichts ganz wesentlich von der Beantwortung der Frage ab, welche Stücke der griechischen Litteratur um des zu erstrebenden Bildungsideals willen im Original zu lesen seien. Eine tiefer greifende Erörterung dieser Frage [1]) hat das Jahr 1886 nicht gebracht, auch keine Übersicht etwa über das im Jahre 1885 auf deutschen Gymnasien thatsächlich Gelesene. Einen Beitrag liefert indes Edmund Weifsenborn in der Programmabhandlung „Xenophons Memorabilien als Schullektüre[2])“, insbesondere in dem 3. Teil (S. 16 ff.): *Xenophons Memorabilien und die Aufgabe des heutigen Gymnasiums.* Es heifst da (S. 17): „Vor allem besteht der

---

[1]) Gm. S. 50 berichtet M. Faber, N. ph. Rdsch. 1886. S. 156 ff. Rothfuchs über Curt von Oppen, Die Wahl der Lektüre im altsprachlichen Unterricht am Gymnasium. Berlin Gaertner (H. Heyfelder) 1885. — Chrestomathieen können als einfachste Antworten auf die Frage nach dem Kanon gelten. Es sei deshalb hier erwähnt, dafs der 2. Teil (Attika) des „Elementarbuchs der griech. Sprache für Anfänger und Geübtere von Friedrich Jacobs. Neu bearbeitet von Dr. Johannes Classen“ 1886 in elfter verbesserter Auflage ohne. Veränderung der Auswahl erschienen ist (Jena Fr. Frommann). — Das Nohlsche Zukunftsgymnasium würde die Originallektüre so beschränken: OS Xen. Anab., UP Odyssee mit einigen Auslassungen, Auswahl aus Herodot, OP Ilias mit einigen Auslassungen, eine Tragödie des Sophokles, Auswahl aus Thukydides, eine Rede des Demosthenes.

[2]) Mühlhausen i. Th. 1886. Rec. Gm. 1887. S. 237.

erziehliche Wert dieses Evangeliums von der sittlichen Bestimmung des Menschen darin, dafs es keine schönrednerischen Verherrlichungen der Tugenden bietet, sondern die Persönlichkeit des Sokrates nach seinem Streben und Leben und Reden in kurzen Bildern und Gesprächen uns unmittelbar geistig zur Anschauung bringt und mit der zwingenden Gewalt seiner Beweisführung unsern Verstand gefangen nimmt. Zugleich aber entfalten uns die Memorabilien ein klares, lebendiges und ins einzelne gehendes Bild des attischen Lebens nach dem Tode des grofsen Perikles". Auch nach der Seite der Darstellung, die er als eine „lichtvolle, den Geist lebhaft in Anspruch nehmende" charakterisiert, findet der Verf. die Memorabilien der Aufnahme in den Kanon der Gymnasiallektüre durchaus würdig, unterläfst aber die Frage auch nur aufzuwerfen, ob sie nach Inhalt und Darstellung nur in der Sprache des Originals oder auch einer guten Übersetzung[1]) ihre erziehende Wirkung zu üben vermöchten. Von der Cyropädie sagt Wilhelm Nitsche in dem Vorwort der bald zu erwähnenden Ausgabe unter Hinweisung auf H. Schneider „Ist Xenophons Cyropädie zur Lektüre an unseren Gymnasien geeignet?"[2]), die Schrift könne auf der Oberstufe des Gymnasiums mit Vorteil gelesen werden. Franz Müller hat in der im Jahr vorher im Gm. S. 407—414 und 439—448 entwickelten Überzeugung, dafs von Thukydides II, 1—65 in erster Linie gelesen zu werden verdiene, diesen Abschnitt besonders herausgegeben, und zwar sowohl in einer Textausgabe[3]) als mit erklärenden Anmerkungen[4]), in einem ferneren Aufsatz gleichen Titels[5]) aber erörtert, was von den an zweiter Stelle lesenswertesten Büchern VI und VII weggelassen werden könnte und was nicht. Über Lucian äufsert sich Dietrich im Vorwort seiner Programmarbeit „*Gedanken und Skizzen aus einigen Schriften Lucians für Schüler der oberen Gymnasialklassen zusammengestellt und erläutert.* I. Teil."[6]) in teilweisem Gegen-

---

[1]) Es braucht für deutsche Lehranstalten nicht notwendig an deutsche Übersetzungen gedacht zu werden; es sei vielmehr bei dieser Gelegenheit an eine Erscheinung des Jahres 1885 erinnert: Französisches Lesebuch aus Herodot für die Quarta und Untertertia der Gymnasien und Realgymnasien. Herausgegeben von Heinr. Ricken. Bielefeld und Leipzig Velhagen und Klasing.

[2]) Jahresbericht des Gymnasiums zu Pforzheim 1881.

[3]) Thukydides' zweites Buch, Kap. 1—65. Schulausgabe nebst Einleitung in die Thukydideslektüre von Dr. Franz Müller. Paderborn und Münster Ferd. Schöningh. Rec. von Behrendt B. ph. W. S. 748 ff., von Widmann WfklPh. S. 1118.

[4]) Thukydides' zweites Buch, Kap. 1—65. Erklärende Ausgabe nebst Einleitung in die Thukydideslektüre f. d. Schul- und Privatgebrauch von Dr. Franz Müller. Paderborn u. Münster Ferd. Schöningh IX. 144 S. Rec. von G. Vogrinz NJPhP. II S. 357 ff., v. Tegge Gm. 1881 S. 85 ff., v. Widmann WfklPh. S. 1187.

[5]) Gm. S. 305 ff.

[6]) Lauenburg i. P.

sätz gegen den Referenten und den Korreferenten auf der neunten pommerschen Direktorenversammlung[1]) dahin, dafs Lucian auf der Schule allerdings nicht zu lesen sei, „aber doch nur, weil er kein klassisches Griechisch schreibt.“

Auf dem Gebiete der Bearbeitung der griechischen Schulschriftsteller hat im Jahre 1886 mancherlei Bewegung stattgefunden. Bekannte Ausgaben sind neu aufgelegt worden, ohne ihren Charakter und den Herausgeber zu ändern[2]). Andere Ausgaben sind von neuen Herausgebern neu bearbeitet oder besorgt worden: die Teuffel'sche Perserausgabe von R. Wecklein[3]), die Schöne'sche Medeaausgabe von Hans von Arnim[4]), der erste Band der Hertlein'schen Cyropädie-

---

[1]) Verh. d. Direktorenversammlungen i. d. Pr. d. K. Preufsen seit d. J. 1879. XXI S. 305 u. 335.

[2]) Es erschienen 1886: Homers Ilias. f. d. Schulgebrauch erkl. von. K. F. Ameis. 1. Bd. 3. Heft, Gsg. 7—9. Bearb. v. C. Hentze. 3. ber. Aufl. Leipzig B. G. Teubner. s. ZGW. S. 511. 8. Heft. Erläuterungen zu Gsg. XXII—XXIV von C. Hentze. Nebst Register zu der ganzen Ausgabe von Wärmer. Ebenda. — Homers Ilias. f. d. Schulgebr. erkl. von J. La Roche, Teil 2. Gsg. V—VIII. 3. verm. u. verb. Aufl. Ebenda. — Homers Iliade erkl. von Fäsi 3. Bd. Gsg. XIII—XVIII. 6. Aufl. besorgt von F. R. Franke. Berlin Weidmannsche Buchhandlung. — Sophokles erkl. v. F. Schneidewin. 2. Bd.: Oedipus Tyrannos und 4. Bd.: Antigone 9. Aufl. besorgt v. Aug. Nauck. Ebenda. — Die Tragödien des Sophokles z. Schulgebr. mit erkl. Anm. versehen von N. Wecklein. 2. Bdch: Oedipus Tyrannos. 2. Aufl. München. J. Lindauersche Buchh. Rec. v. H. Müller B. ph. W. S. 1397 ff., N. ph. Rdsch. S. 368. — Anthol. aus den Lyrikern d. Griechen f. d. Schul- und Privatgebr. erkl. und mit litterarhistorischen Einleitungen versehen v. B. Buchholz. 1. Bdch. d. Elegiker und Jambographen enth. 4. vielf. umgearb. u. erweiterte Aufl. Leipzig B. G. Teubner. Rec. v. Sitzler B. ph. W. 1887. S. 357. — Herodotos f. d. Schulgebr. erkl. v. Dr. K. Abicht. 2. Bd. 1. u. 2. Heft. 3. verb. Aufl. Ebenda. — Xenophons Anabasis f. d. Schulgebr. erkl. v. Ferd. Vollbrecht. 1. Bdchn. Buch I—III. 8. verb. Aufl. besorgt unter Mitwirkung v. Dr. Wilh. Vollbrecht. Ebenda. — Ausgewählte Reden des Lysias. Erkl. von R. Rauchenstein. 2. Bdchn. 9. Aufl. besorgt v. Dr. Karl Fuhr. Berlin Weidmann'sche Bchhdlg. — Platons Gorgias, f. d. Schulgebr. erkl. v. Dr, Julius Deuschle. 4. Aufl. bearb. von Dr. Chr. W. J. Cron. Leipzig B. G. Teubner. Angez. von E. Troost NJPhP. I., S. 801 ff., u. v. Stobwasser ZGW. 1887, S. 73 f. — Ausgewählte Reden des Demosthenes. Nach Text und Kommentar getrennte Ausgabe f. d. Schulgebrauch von J. Sörgel, 1. Bdchn. Die drei Olynthischen Reden u. d. 1. Rede gegen Philippos enth. 2. Aufl. Gotha Fr. A. Perthes. — Demosthenes neun Philippische Reden, f. d. Schulgebr. erkl. von C. Rehdantz, 2. Heft, 1. Abt. Fünfte verb. Aufl. und 2. Abt. Indices. 4. verb. Aufl. besorgt v. Fr. Blafs. Leipzig B. G. Teubner. Rec. v. W. Nitsche, WfklPhil. 1887, S. 481 ff.

[3]) Äschylos Perser. Erkl. von W. S. Teuffel. 3. Aufl. bearb. von N. Wecklein. Ebenda. Angez. ZGW. S. 637.

[4]) Ausgewählte Tragödien des Euripides. 3. Bdchen. Medea. 2. Aufl. erkl. v. Hans von Arnim. Berlin Weidmannsche Buchhdlg. Rec. v. Barthold WfklPhil. 1887 S. 84 ff., v. Stadtmüller. BlBGW. S. 172 ff.

ausgabe von W. Nitsche[1]), das zweite Bändchen der Isokrates-ausgabe von O. Schneider von dessen Sohn Max Schneider[2]). Wie diese neuen Ausgaben gemäfs dem Programm der Weidmann'schen und Teubner'schen Sammlung sich auf der Höhe der Wissenschaft halten, so können auch die Ausgaben der Bibliotheca scriptorum Graecorum et Romanorum edita curante Carolo Schenkl, die zwar mehr für den Gebrauch bei Vorlesungen berechnet erscheinen, aber wegen ihrer guten äufseren Ausstattung, insbesondere auch wegen ihres grofsen Drucks und ihrer Wohlfeilheit auch Gymnasialschülern zu empfehlen sind, den Ruhm wissenschaftlicher Solidität für sich in Anspruch nehmen. Von denselben sind im Jahre 1886 erschienen Homers Ilias I—XII und Odyssee I—XII von Rzach[3]) und Cauer[4]), Sophokles Trachinierinnen von Schubert[5]), mit denen diese Sophokles-ausgabe abgeschlossen ist, Herodot I—IV von Holder[6]) und Platons Protagoras von Král[7]). Von der Ansicht, dafs sich für die Bedürfnisse der Schüler noch besser sorgen lasse, als es in den erklärenden Ausgaben der Weidmann'schen und Teubner'schen Sammlung geschehen sei, ist bekanntlich die Begründung der Bibliotheca Gothana im Verlag von Fr. A. Perthes ausgegangen. Ihr gehören von den 1886 erschienenen neuen Ausgaben an Homers Ilias I—III mit einem Wörterbuch der Eigennamen von Stier[8]), Odyssee I—IX von Weck[9]), Sophokles' Philoktetes

[1]) Xenophons Cyropädie erkl. v. F. K. Hertlein. 1. Bdchen. Bch. I—IV. 4. Aufl. besorgt von W. Nitsche. Berlin Weidmann.

[2]) Isokrates' ausgewählte Reden. F. d. Schulgebr. erkl. v. Prof. Dr. O. Schneider. 2. Bdchn. Panegyrikos und Philippos. 3. Aufl. besorgt von Dr. Max Schneider. Leipzig B. G. Teubner.

[3]) Homeri Iliadis carmina edidit Aloisius Rzach. Pars prior carm. I—XII. Lipsiae G. Freytag. Rec. von Renner DLZ S. 951, von Stolz ZÖG. XXXVII, S. 353., v. E. Eberhard ZGW. S. 436 ff., von R. Peppmüller B. Ph. W. S. 1333 ff., Gemoll WfklPh. III S. 1322 ff., A. Weidner N. ph. Rdsch. 1887 S. 81.

[4]) Homeri Odyssea scholarum in usum edidit Paulus Cauer. Pars prior carm I—XII. Lipsiae G. Freytag. Rec. v. Stolz ZÖG. XXXVII S. 602 ff., v. Gemoll WfklPh. 1887 S. 135 ff.

[5]) Sophoclis Trachiniae. Scholarum in usum edidit Fridericus Schubert. Lipsiae G. Freytag. Rec. von Heinr. Müller. N. Ph. Rdsch. 1887 S. 49 f.

[6]) Herodoti historiae recensuit Alfred Holder. Volumen I. Lipsiae G. Freytag. Rec. von Gemoll WfklPh. 1887 S. 264. ZÖG. XXXVII S. 901, v. Gomperz DLZ 1881 S. 86 f., v. Golling ZÖG. S. 901 f.

[7]) Platonis Protagoras, Scholarum in usum edidit Josephus Král. Lipsiae G. Freytag. Rec. von Schanz DLZ. 1887 S. 534 f. Vgl. Král Entgegnung auf eine Kritik des Herrn Prof. M. Schanz. Prag Selbstverlag 1887.

[8]) Homers Ilias. F. d. Schulgebr. v. Gottl. Stier. 1. Heft Gesang I—III. Anhang. Wörterbuch der Eigennamen.

[9]) Homers Odyssee. F. d. Schulgebrauch von Ferdinand Weck. 1. Heft Gsg. I—III. (Rec. v. E. Kammer B. ph. W. S. 1237 ff., von J. Sitzler. Gm. S. 416 ff., von Anton ZGW. S. 672 ff., von Schirmer N. phil. Rdsch. S. 113, von Draheim WfklPh. S. 554 ff.) 2. Heft. Gsg. IV—VI. 3. Heft. Gsg. VII—IX.

von Gerh. Heinr. Müller[1]) und Euripides' Medea von Mekler[2]). Von der Sophokles-Ausgabe von Schmelzer ist der 5. Band, Ödipus in Kolonos[3]), erschienen. Neu sind die Präparationen zu Platon und zu Xenophons Anabasis von Wagner[4]) und Ranke[5]), welche letzteren sich in gewisser Weise mit der 1886 neu aufgelegten Griechischen Wortkunde von Matthias berühren[6]).

Eine Durchsicht dieser Arbeiten lehrt, daſs das Bedürfnis lebhafter empfunden wird, die Schüler auf den Inhalt der Lektüre hinzuweisen und ihnen das Verständnis der Gliederung[7]) desselben zu erleichtern. Es gehört dahin, um einzelnes anzuführen, daſs Rzach und Stier sowohl als Cauer in die Seitenüberschriften auch die überlieferten kurzen griechischen Inhaltsangaben der Bücher der Ilias und Odyssee aufgenommen haben, die bei aller Unvollkommenheit doch erfahrungsmäſsig dem Gedächtnis erwünschte Hilfe leisten[8]). Von dem Sperrdruck ist zur Erleichterung der Übersicht über den Inhalt, wie schon von Matthias in der Anabasisausgabe[9]), so jetzt von Franz Müller in den obengenannten Thukydidesausgaben zweckmäſsiger Gebrauch ge-

---

[1]) Sophokles' Philoktetes. F. d. Schulgebrauch v. Gerh. Heinr. Müller.

[2]) Euripides' Medea. F. d. Schulgebrauch von Dr. Siegfried Mekler. Rec. v. Barthold Wfkl. Phil. 1887. S. 581 f. — Bekanntlich erscheinen die Ausgaben der Bibl. Gothana sowohl in gewöhnlicher Anordnung mit dem Kommentar unter dem Text als auch in zwei, nur zusammen verkäuflichen Abteilungen, nach Text und Kommentar getrennt.

[3]) Sophokles' Tragödien. Erklärt von C. Schmelzer. 5. Bd. Ödipus in Kolonos. Berlin Carl Habel. Rec. von H. Müller. Berl. phil. Wchschr. S. 1304 ff. N. ph. Rdsch. 1887. S. 36, v. Sitzler Gm., 1887 S .229 ff., v. Metzger BlBGW. S. 573 ff.

[4]) Zur Präparation von Platons ausgewählten Dialogen. F. d. Schulgebrauch herausgegeben von Josef Wagner. I. Einleitung. Apologie. Kriton. Rec. von Schmelzer B. ph. W. 1272 ff. vgl. ebenda 1518 ff., von Nuſser BlBGW. S. 402, von Bindseil N. ph. Rdsch. S. 319. und II. Laches. Charmides. Lysis. Wien Alfred Hölder.

[5]) Präparationen f. d. Schullektüre griechischer und lateinischer Klassiker. Herausgegeben von Dr. Krafft und Dr. Ranke. Heft 5. Präparation zu Xenophons Anabasis. Buch I. Wortkunde. Von Julius Albert Ranke. Heft 7. Syntaktische Präparation zu Xenophons Anabasis. Buch I. Zur ersten Einführung in die griechische Syntax. Von Julius Albert Ranke. Heft 9. Präparation zu Xenophons Anabasis Buch II—IV. Wortkunde. Von Julius Albert Ranke. Hannover Norddeutsche Verlagsanstalt. Rec. von Golling ZÖG. 1887 S. 150.

[6]) Griechische Wortkunde im Anschluſs an Xenophons Anabasis für Gymnasien entworfen von Dr. Adolf Matthias. 2. vielfach verbesserte Aufl. Berlin Julius Springer. Rec. von Nitsche WfklPh. S. 622 ff.

[7]) Vgl. Franz Müller Gm. S. 699.

[8]) Über die Verwendbarkeit der von Stier S. 5 des Kommentars zusammengestellten Denkverse wird sich streiten lassen.

[9]) Vgl. die Bemerkung v. O. Frick Lehrproben u. Lehrgänge Heft VIII S. 85 Anm. 1.

macht. Ebenderselbe hat in der Einleitung zu der kommentierten Ausgabe aufser einer „Kurzen Charakteristik und Inhaltsübersicht der einzelnen Bücher des Thukydideischen Geschichtswerkes“ zu II, 1—65 eine genauere „Inhaltsangabe und Disposition gegeben“, [1]) welche namentlich dem *λόγος ἐπιτάφιος* zu gute kommt, und diese Arbeit in dem noch 1886 erschienenen Buch „Dispositionen zu den Reden des Thukydides“ [2]) auf alle Reden ausgedehnt. Mit dem Nachweis einer planmäfsigen Anordnung der Memorabilien beschäftigt sich der zweite Teil der oben angeführten Programmabhandlung von Weifsenborn, der mit einer übersichtlichen Disposition der ganzen Schrift abschliefst [3]), während S. 22 ff. 26 auf die ersten beiden und 30 auf die beiden letzten Bücher bezügliche Fragen und Aufgaben zusammengestellt sind, welche nach des Vfs. Meinung „zum Zusammenfassen gröfserer Abschnitte, zu weiterer Vertiefung in den Schriftsteller und zur Repetition und Kontrolle darüber, in welchem Grade der einzelne Schüler das Gelesene sich innerlich angeeignet hat“ „nach Vollendung gröfserer Abschnitte zur sofortigen kurzen schriftlichen Beantwortung in der Klasse gestellt oder als Thematen für häusliche Aufsätze zur ausführlichen Erörterung gegeben werden“ sollen. Dem entspricht eine Einrichtung in Wagners Schriften zur Präparation von Platons ausgewählten Dialogen, die er selbst im Vorwort mit den Worten bezeichnet: „Den Einblick in die Composition und innere Organisation des Gelesenen vermitteln Andeutungen in Form von Überschriften; zur Auffindung und Verfolgung des Gedankenganges sollen die Winke und Fragen am Schlusse der einzelnen Kapitel oder Abschnitte anleiten und anhalten.“ [4])

Der Überzeugung, dafs die Dichterlektüre ihren Zweck verfehlen müsse, wenn sie in der sprachlichen und sachlichen Erklärung stecken bleibe, und dem Glauben, dafs die Ergänzung derselben nicht dem

[1]) Beides findet sich in verkürzter Gestalt auch in der Einleitung zur Textausgabe.

[2]) Dispositionen zu den Reden bei Thukydides. Für die Schul- und Privatlektüre entworfen von Dr. Franz Müller. Paderborn und Münster Ferdinand Schöningh. Rec. von Vogrinz NJPhP. II S. 580 ff., Behrendt B. ph. W. 1887 S. 300 ff, Widmann WfklPhil. 1887 S. 548.

[3]) Der Verf. hat dieselbe ungeändert abdrucken lassen am Schlufs des 1887 erschienenen 2. Bändchens seiner der Bibliotheca Gothana angehörenden Ausgabe der Memorabilien.

[4]) Das Muster für die Darstellung des Gedankengangs platonischer Dialoge, die nicht unmittelbar für die Zwecke des Schulunterrichts geschrieben, für dieselben aber notwendig zu verwertenden Platonischen Studien von H. Bonitz, sind 1886 in dritter Auflage (Berlin Franz Vahlen) neu erschienen. Auf den Gorgias beziehen sich Chr. Cron Zur Frage nach der Gliederung des Platonischen Dialogs Gorgias NJPhP. I. S. 563—582 und K. Troost in der oben angeführten Anzeige von Pl. Gorgias erkl. v. Deuschle-Cron ebendort S. 801 ff.

Lehrer zu überlassen oder dafs er doch dazu anzuleiten sei, ist die bekannte Art der Schmelzerschen Sophoklesausgaben entsprungen, in welchen eine „populär-ästhetische Erklärungsweise“ mit nachdrücklicher Einseitigkeit zur Anwendung gebracht ist.

Wie sich die Herausgeber von Schulausgaben gewöhnt haben, die textkritischen Bemerkungen nach Möglichkeit in einen besonderen Anhang zu verlegen,[1]) so enthalten sie sich jetzt auch meist der Verweisungen auf Grammatiken, und zwar nicht blofs wegen der Mannigfaltigkeit der zur Auswahl stehenden Lehrbücher. Schmelzer seinerseits hat sich im Vorwort zum ersten Band seiner Sophoklesausgabe darüber dahin ausgesprochen, es sei falsch zu glauben, man erleichtere dem Primaner die Arbeit, wenn man ihm die Stellen der Grammatik angebe, aus denen er sich Rat holen könne. Was er selber finden könne, solle man ihm nicht zeigen; nur selbständige, intensive Arbeit schaffe sicheres Wissen. Dagegen haben Josef Wagner und Julius Albert Ranke gemeint, das Citieren einer Grammatik durch eigene grammatische Erörterungen kleineren oder gröfseren Umfangs ersetzen zu sollen, entgegen den gesunden Grundsätzen über das Verhältnis von Lektüre und Grammatik, welche neuerdings z. B. Rothfuchs[2]) ausgesprochen hat.

Gegenüber dem älteren Versuch von Matthias, den Wortschatz, vor allem der Anabasis, sachlich gruppiert zur Grundlage eines festen, weitere Lektüre erleichternden lexikalischen Besitzes zu machen, bieten die Präparationshefte 5 und 9 von Julius Albert Ranke die Vokabeln der Anabasis in der bunten Reihenfolge, in der sie im Zusammenhang der Erzählung vorkommen, mit angehängten Gruppen von nicht dem Begriff, sondern der Etymologie nach verwandten Wörtern, eine Einrichtung,[3]) die sich nur erklärt, wenn man sie ausschliefslich aus dem zugestandenen Wunsch einer Entlastung der Anabasisleser ableitet und die etymologischen Anhänge auf das Bedürfnis zurückführt, die gedruckte Wortkunde einer gut geführten, verständigen Schülerpräparation nicht gar zu ähnlich werden zu lassen, wogegen Matthias von rein sachlichen Gesichtspunkten ausgehend dadurch, dafs er in seinem Anabasis-Kommentar auf seine Wortkunde verweist, die Schüler nur die Wörter in dem Zusammenhang zu finden anleitet, in welchem sie

---

1) So auch Max Schneider im Isokrates.

2) Gm. 1885 S. 691 f.

3) Dafs im klein gedruckten Anhang (Heft 9 S. 28—47) die Wörter noch in anderer Ordnung (1. Zur Bildungsverwandtschaft (1. Verba. 2. Substantiva. 3. Adjectiva. 4. Adverbia) 2. Zur Sachverwandtschaft. 3. [Alphabetisches] Wörterverzeichnis) zusammengestellt sind, ist nicht ohne Wert, ändert aber den Charakter der Einrichtung nicht.

ihrer Bedeutung nach stehen, und ihnen mit dem Aufsuchen derselben nach der alphabetischen Ordnung des Lexikons eine unfruchtbare Arbeit erspart [1]).

Die Frage, ob und wie sonst das Eindringen in das Verständnis der Meisterwerke griechischer Litteratur auf litterarischem Wege mehr als bisher erleichtert werden könne, ist einer gründlichen Untersuchung nicht unterzogen worden. Eins ist freilich an sich klar und wird nur, namentlich in einer Zeit reichlicher Produktion auf dem Gebiet der Schulpraxis, leicht übersehen, dafs, wie derjenige Lehrer schliefslich seine Schüler am leichtesten und sichersten fördert, der seinen Gegenstand am gründlichsten durchdacht und erforscht hat, so auch diejenigen litterarischen Erscheinungen die besten Hilfsmittel sind, welche das Verständnis der Schriftsteller wissenschaftlich vertiefen, die Schwierigkeiten der Erklärung sachgemäfs heben und durch die Fehler der Überlieferung hindurch zu Thatbeständen vordringen, die in ihrer Einfachheit und Klarheit die Gewähr ihrer Wahrheit tragen. Unter diesen Gesichtspunkt fällt, was namentlich Paul Cauer für Homer geleistet hat. Er stimmt mit Rzach prinzipiell darin überein, dafs er auf Grund neuerer Sprachforschung über Aristarch zurückgeht, und weicht nur in der Anwendung des Prinzips im Einzelnen von ihm ab. Dabei geht er, wie schon Nauck in der praefatio seiner Odysseeausgabe gewisse Änderungen des Textes durch das wahre Wort: *iuventuti, quae vera sint et simplicia, maxime conducent* empfohlen hatte, von dem ausgesprochenen Wunsche aus, den Schülern das Eindringen in die Eigentümlichkeiten der homerischen Sprache durch Herstellung des Ursprünglichen und zugleich Einfacheren möglichst zu erleichtern. Der Vortrag, den er am 2. Oktober 1885 auf der Giefsener Philologenversammlung über Wissenschaft und Schule in der Homer-Grammatik gehalten hat, [2]) bringt zunächst ein paar Beispiele für zweckmäfsige Verwertung etymologischer Ergebnisse für die Schulpraxis, stellt aber zugleich den Grundsatz auf: „Wo es möglich ist, eine Etymologie mit Bestimmtheit als die richtige zu bezeichnen, da soll man sie annehmen; wo man aber nur sagen kann, dafs eine neue relativ mehr Wahrscheinlichkeit und eine bessere wissenschaftliche Begründung habe als die frühere, da soll man nicht blofs diese Begründung, sondern auch die neue Übersetzung zu Hause lassen und in der Schule an derjenigen festhalten, die wenigstens den Vorzug der Tradition für sich hat.“ Nachdem der Verf. dann dargethan hat, dafs wegen der Dialektmischung,

---

[1]) Kommentar zu Xenophons Anabasis. Im Anschlufs an die Schulgrammatik von v. Bamberg u. Koch und des Verfassers Wortkunde bearbeitet von Dr. Adolf Matthias. Berlin Julius Springer. Heft 1. K. zu Buch I. 1883. Heft 2. K. zu II—IV u. Heft 3. K. zu V—VII 1884.

[2]) Verhandlungen der achtunddreifsigsten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Giefsen vom 30. September bis 3. Oktober 1885. Leipzig B. G. Teubner S. 65 ff.

welche in derselben obwalte, eine systematische Erlernung der homerischen Formenlehre nicht gerechtfertigt sei, und eine Reihe von Umbildungen äolischer Formen, die sich die ionischen Verfasser der homerischen Gesänge schon frühzeitig haben zu Schulden kommen lassen, angeführt hat, behauptet er weiter: „Solche Änderungen, welche sowohl durch die Wissenschaft sicher begründet als auch an sich selbst geeignet sind, dem Schüler das Lesen und Verstehen des Textes zu erleichtern, diese aufzunehmen ist man nicht blofs berechtigt, sondern verpflichtet.“ Das *ν ἐφ.* vor Wörtern, die ursprünglich mit Digamma anlauteten, wegzulassen, wie nach dem Vorgang von Nauck Rzach thut, empfiehlt er im allgemeinen nicht, weil dadurch dem Schüler die Arbeit nur erschwert und doch damit das Ursprüngliche nicht hergestellt werde; wo aber eine durch den Untergang des Digamma veranlafste metrische Schwierigkeit durch störende Flickwörter beseitigt erscheint, seien diese wieder zu entfernen und z. B. *κ* 190 *οὐ γὰρ ἴδμεν*, *ε* 321 *εἵματα γάρ ἑ βάρυνε* zu schreiben. Mit besonderer Ausführlichkeit behandelt er nach Wackernagels Vorgang die sog. distrahierten Formen, für welche er überall die ursprünglichen unkontrahierten Formen herstellt. Er beseitigt damit allerdings eine Erscheinung, die aller Wahrscheinlichkeit nach nicht auf den Dichter, sondern auf seine Herausgeber zurückzuführen ist und deshalb nicht beanspruchen darf, die Lektüre des Homer aufzuhalten. Dies und anderes nicht hierher gehörige Detail hat Cauer in der gehaltvollen Präfatio seiner Ausgabe erörtert und für die Textgestaltung verwendet. In dem Vortrag knüpft er noch beachtenswerte Winke an über die Verwertung der neueren Sprachforschung für die Erklärung der syntaktischen Eigentümlichkeiten der homerischen Sprache und schliefst mit dem beherzigenswerten Satze: „dafs unter den Arten, wie wir unseren Schülern die Aneignung eines schwierigen und mannigfaltigen Stoffes durch Erklärung und Zusammenfassung zu erleichtern suchen, auf die Dauer keine zweckmäfsiger und wirksamer ist, als die Hinweisung auf den natürlichen Zusammenhang der Dinge selbst, soweit diesen die Wissenschaft mit Sicherheit erkannt hat.“

Wie aber die Reinigung des Homertextes von Unformen das Studium des Dichters erleichtert, so vereinfacht auch die Zurückführung der gut attischen Formen in die attischen Schulschriftstellertexte[1]),

---

[1]) Vgl. Jahresber. d. phil. Vereins XII S. 1 ff. — Bekanntlich haben sich diese seit 1874 in engster Verbindung mit der ZGW. erscheinenden Jahresberichte die Aufgabe gestellt, den Gymnasiallehrern den Überblick und das Urteil über die fortschreitende Arbeit der klassischen Philologie, soweit sie für den Gymnasialunterricht in Betracht kommt, zu erleichtern. Der Jahrgang 1886 hat für das Griech. drei Berichte gebracht: Thatsachen der attischen Formenlenre 1881—1885 von Albert von Bamberg. S. 1—59. Sophokles 1883—84 von Heinrich Otte S. 89—161, Herodot von Hermann Kallenberg S. 294—328.

wie sie unter den oben genannten Herausgebern besonders auch Max Schneider und nach dem Vorgang von Schanz Král sich zur Pflicht gemacht haben, die Beschäftigung mit dem Atticismus der klassischen Periode, der ja doch den Mittelpunkt des griechischen Schulunterrichts bilden mufs.

Damit sind wir in das zweite Gebiet, auf welches sich unser Bericht zu beziehen hat, in das Gebiet der griechischen Schulgrammatik eingetreten.

Im Jahre 1886 sind aufser neuen Auflagen älterer Grammatiken[1]) der zweite Teil der griechischen Elementargrammatik von Hahne[2]), eine kurzgefasste griechische Formenlehre mit einem syntaktischen Anhange von Dr. Hermann Fritzsche[3]), eine homerische Formenlehre von Leeuwen und Mendes da Costa aus dem Holländischen übersetzt von Mehler[4]) und ein Abrifs der attischen Syntax von Bachof[5]) erschienen, endlich als Programmabhandlung[6]) eine Entwickelung des

---

[1]) Griechische Schulgrammatik her. v. Dr. Albert von Bamberg. I. Formenlehre der attischen Prosa. (= Dr. Carl Frankes Griech. Formenlehre. Bearb. v. Dr. A. v. B. 18 Aufl.) und II. Syntax der attischen Prosa. (= Dr. Moritz Seyfferts Hauptregeln der griech. Syntax. Als Anhang der griech. Formenlehre von Dr. C. Franke. Bearb. von Dr. A. v. B. 18. durchges. Auflage.) Berlin Julius Springer, s. Gm. 1887. S. 58. BlBGW. XXIII S. 49. — Griech. Schulgramm. nebst Lesebuch von Friedrich Bellermann. 1. Teil. Grammatik. 5. Aufl. Leipzig Arthur Felix. — Griech. Gramm. f. Gymn. Auf Grundlage der vergl. Sprachforschung bearb. von H. D. Müller u. J. Lattmann. 1. Teil. Formenlehre. 4. verb. Aufl. Göttingen Vandenhoeck u. Ruprecht. Rec. v. G. Vogrinz BHSW. S. 149, Schaarschmidt B. ph. W. S. 1446 ff., von Sitzler Wfkl.Ph. S. 812 f., von Schröter ZGW. S. 549 ff. — Koch, Dr. Ernst, kurzgef. griech. Schulgr. 1. Teil. Laut- und Formenlehre. 2. umgearb. Aufl. Leipzig B. G. Teubner. — H. Menge, Repetitorium d. griech. Syntax f. d. obersten Gymnasialklassen und namentl. zum Selbststudium bearb. 3. verb. Aufl. Wolfenbüttel Zwifsler. Rec. v. Polthier ZGW. 1881 S. 282 ff., von Sorgenfrey B. ph. W. 1887. S. 408. — Griech. Syntax in kurzer, übersichtl. Fassung auf Grund der Ergebnisse d. vergl. Sprachf. z. Gebr. f. Schulen bearb. v. Dr. Holzweifsig. 3. Aufl. Ebenda.

[2]) Griechische Elementargrammatik. Lehrpensum für die Unterstufe. Bearb. v. F. Hahne. Braunschweig C. A. Schwetschke u. Sohn. 1885. 2. Teil. Lehrpensum für die Mittelstufe. Ebenda 1886. Das Urteil von Bachof (Gm. S. 14) findet seine Anwendung auch auf den 2. Teil.

[3]) Hannover Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Gödel). Rec. von Weber ZGW. 1887 S. 126 f.

[4]) Der Dialekt der Homerischen Gedichte. F. Gymnasien u. angehende Philologen bearb. v. J. van Leeuwen und M. B. Mendes da Costa. Aus dem Holländischen übersetzt von Dr. E. Mehler. Leipzig B. G. Teubner. VIII. 158. Rec. v. Bgm. LC. 1887 S. 21 f.

[5]) Abrifs der attischen Syntax. Zunächst zur Ergänzung der griechischen Formenlehre von Spiefs-Breiter bearbeitet von Dr. Ernst Bachof. Essen G. D. Bädeker. Rec. von Sitzler WfklPh. 1887 S. 82, v. Werra Gm. S. 861.

[6]) Altenburg N. 626. Angez. v. Widmann Gm. 1887 S. 390.

Pensums der Obersekunda in der griechischen Grammatik von H. Dorstewitz in 95 §§. Von jenen Büchern entstammt das von Hahne wesentlich dem Wunsche eine dem Wesenerschen Elementarbuch angepafste Formenlehre benutzen zu können; denn die gewifs nicht blofs in Braunschweig gemachte Erfahrung, dafs die Curtiussche Behandlung des Verbums nach Tempusstämmen den Schülern sehr viel Schwierigkeiten bietet, war an sich kein ausreichender Grund den diesen Fehler vermeidenden Lehrbüchern ein neues, nicht aus gründlichen Studien hervorgegangenes hinzuzufügen. Die Veranlassung zu der Bearbeitung der Syntax durch Bachof, der dazu durchaus berufen und darauf wohl vorbereitet war, giebt der Titel an. Die Gesichtspunkte, von denen er sich bei der Arbeit selbst hat leiten lassen, sind nicht durchweg neu, haben ihn aber zu mancherlei zum Teil nachahmenswerten Neuerungen im einzelnen geführt. Eigentümlich ist seinem Buch die Voranstellung der Beispiele, welche andeuten soll, dafs auch beim Unterricht in der griechischen Syntax das induktive Verfahren das richtige sei. Die ziemlich zahlreichen Beispiele sind mit besonderer Rücksicht auf Leichtigkeit des Verständnisses fast ausnahmlos aus der Anabasis, besonders aus den für die langsam vorschreitende Anfangslektüre vorzugsweise in Betracht kommenden Büchern I und IV genommen. Hier berührt sich diese gediegene Leistung mit der Abhandlung von Gehring: „Die Behandlung der griechischen Syntax in Obertertia und Sekunda[1])“, welche S. 43—79 zur Lehre vom Infinitiv und vom Partizipium alle Beispiele des ersten Buches der Anabasis zusammenstellt und im Vorhergehenden die Ansicht entwickelt, dafs dem Schüler für das Griechische nicht nur eine umfassendere, auch die selteneren Erscheinungen behandelnde Grammatik, sondern überhaupt jedes grammatische Lehrbuch entbehrlich sei und durch eine Beispielsammlung ersetzt werden müsse, aus der er angeleitet werden solle, die Regeln selbst abzuleiten. Von der so einzurichtenden systematischen Durchnahme der Syntax seien alle diejenigen Regeln auszuschliefsen, welche der Schüler blofs zu „wissen“, nicht auch zu „können“ habe, d. h. „diejenigen, welche nicht durch mündliches oder schriftliches Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische einzuüben“ seien. Welche Abschnitte er damit meint, giebt er S. 11—17 unter Zugrundelegung der Frohweinschen Hauptregeln der griechischen Syntax genau an und bezeichnet auf den folgenden Seiten die Gesichtspunkte, die ihn dabei geleitet haben, während er S. 26—29 die systematisch zu behandelnden Regeln auf Obertertia, Untersekunda und Obersekunda verteilt. Dabei sei freilich die induktive Methode nicht überall, sondern hauptsächlich nur bei schwierigeren Regeln anzuwenden. Die Beispiele dürften eine besondere Erläuterung des Inhaltes nicht erst erfordern und seien, wenn irgend möglich der vorausge-

[1]) Gera A. Nugel. Rec. von Chr. Muff ZGW. 1887 S. 32 f., v. Werra Gm. S. 860, v. Widmann. ebenda 1887 S. 390.

gangenen Lektüre, also vor allem der Anabasis, in zweiter Linie den Hellenika zu entnehmen. Dieselben seien lediglich als Mittel zum Zweck zu betrachten; nicht sie, sondern das aus ihnen abzuleitende Gesetz müsse das *κτῆμα εἰς ἀεί* sein, eine Anschauung, im Gegensatz zu welcher Bachof unter Benutzung der Sammlungen von Wollner[1]) in einem Anhang „Gedächtnisverse für einige Hauptregeln“ hat abdrucken lassen. Da nun auch die Gesetze nicht in bestimmten Fassungen festgehalten werden sollen, so bedeutet der Vorschlag des Verfassers in der That eine erhebliche Ermäfsigung der Gedächtnisarbeit; aber nicht jede Entlastung des Gedächtnisses ist zugleich eine Erleichterung der gesamten dem Schüler zu stellenden Aufgabe.

Dafs bezüglich des Lernstoffs für die griechische Grammatik lediglich das von der Schullektüre Gebotene in Betracht kommen dürfe, wird immer mehr allgemeine Überzeugung, wenn auch H. D. Müller die Grenzen etwas weiter steckt, indem er in der Vorrede erklärt: „Sodann sind wir der in neuerer Zeit stärker betonten Forderung, die Schulgrammatik von „unnötigem Ballast“ zu befreien, nachgekommen, so weit uns dieselbe berechtigt erschien, haben uns jedoch nicht entschliefsen können, solche Formen, welche geeignet sind, die Bildungsgesetze der Sprache besonders anschaulich darzustellen, blofs um deswillen wegzulassen, weil sie in den gewöhnlich in der Schule gelesenen Schriften (oft ganz zufällig) nicht vorkommen; es genügte uns, dieselben durch den Druck zu unterscheiden.“ Bekanntlich ist es das Verdienst von Kägi in seiner griechischen Schulgrammatik, in der Verminderung des Lernstoffs auf Grund sorgfältiger Statistik über das Vorkommen der Spracherscheinungen innerhalb des Kreises der Schullektüre am entschiedensten vorgegangen zu sein. Er ist im vorigen Jahre in einem sehr wertvollen Aufsatz in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen[2]) mit gründlicher Sachkenntnis und richtiger Bestimmung der Grenzen, innerhalb deren das Prinzip zur Anwendung zu bringen ist, noch weiter für sein Verfahren eingetreten. Seinem Vorgang ist Fritzsche gefolgt, in dessen auf guten Vorstudien beruhender Formenlehre der Lernstoff in glücklichster Weise beschränkt ist. Auch die Änderungen der 18. Aufl. der Frankeschen Formenlehre liegen ganz in dieser, von dem Bearbeiter von Anfang an, nur nicht mit der Entschiedenheit Kägis eingehaltenen Richtung, in welcher sich auch die wichtigsten Ausstellungen bewegen, die in ihren 1886 erschienenen Recensionen von Kunzes Griechischer Formenlehre in Paradigmen und von Hahnes Griechischer Formenlehre Fritzsche[3]) und Bachof gemacht haben. So hat hier das wissenschaftliche Bedürfnis für die praktische Aufgabe

---

[1]) 1886 in einem 3. Teil fortgesetzt in der Programmabhandlung von Kaiserslautern.

[2]) S. 331 ff.

[3]) ZGW. S. 452—456.

der Abfassung einer Grammatik eine klare Grundlage zu gewinnen zu der umfassendsten und unanfechtbarsten Entlastung der Lernenden geführt.

Von den Grammatiken zu den Lehr- und Übungsbüchern leitet am besten über die im vorigen Jahr erschienene 7. Auflage des zweiten das Lesebuch enthaltenden Teils der Griechischen Schulgrammatik von Bellermann [1]), in welchem jetzt alle unkontrahierten Verbalformen beseitigt worden sind. Die Aufgaben eines Lese- und eines Übungsbuchs zugleich erfüllen zwei neue [2]) griechische Übungsbücher, von Kohl [3]) und von Erbe [4]), die beide 1886 zuerst erschienen sind. Von ausschliefslich den Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische dienenden Schulbüchern sind einige in neuer Auflage erschienen [5]); neu sind die Aufgabensammlungen von Hintner [6]) und von von Oppen. [7])

---

[1]) Griech. Schulgramm. nebst Lesebuch v. Fr. Bellermann 2. Teil Lesebuch. 7. Aufl. Leipzig Arthur Felix.

[2]) Nur neu aufgelegt sind: Griech. Elementarbuch, zunächst nach den Grammatiken von Curtius, Koch und Franke-Bamberg bearb. von P. Wesener. 1. Teil. 12. Aufl. u. 2. Teil. Verba auf μι u. unregelm. Verba nebst einem etymologisch geordneten Vokabular. 9. Aufl. Leipzig B. G. Teubner. — Griechisches Übungsbuch z. Übers. a. d. Griech. ins Deutsche und umgekehrt f. d. unteren Stufen von G. Dzialas. 2. Teil. 3. verb. Aufl. Berlin L. Simion 1885, nach dem Schmutztitel 1886.

[3]) Griechisches Übungsbuch zur Formenlehre vor und neben Xenophons Anabasis. Von Dr. Otto Kohl. 1. Teil. Regelmäfsige Formenlehre bis zu den liquiden Verben einschl. VI. 160 S. 2. Teil. Die Verba auf μι und die unregelmäfsigen Verben VI. 198 S. Halle a. d. S. Buchhdlg. d. Waisenhauses. Rec. v. Sachse ZGW. S. 727 ff. u. 1887 S. 131 ff.

[4]) Griechisches Lesebuch nebst deutschen Übungsstücken für Untertertia, hauptsächlich nach Arrians Anabasis. Weimar A. Krüger. VIII. 71. Rec. v. Gemoll ZGW. S. 731 ff., v. Egon Gm. 1887 S. 125 f.

[5]) Materialien zu griechischen Exercitien behufs Einübung der Verba auf μι, der unregelmäfsigen Verba und der Syntax der Kasus von Dr. August Dihle. 5. durchgesehene und vermehrte Auflage. Berlin Weidmannsche Buchhandlung. VIII. 313. Rec. v. P. Weifsenfels ZGW. 1887. S. 212 ff. — Gauppe und Holzers Materialien zur Einübung der griechischen Grammatik. 2. Teil. Materialien zur Einübung der griechischen Syntax nach E. Kochs griechischer Schulgramm. 7. verb. Aufl. her. v. E. C. Holzer. Stuttgart, J. B. Metzler. VIII. 88. — Beispielsammlung zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische von A. F. Gottschick. 2. Heft für obere Gymnasialklassen. 4. Aufl. besorgt von R. Gottschick. Berlin R. Gaertner (H. Heyfelder). VIII. 182. — Aufgabensammlung zum Übersetzen ins Griechische im Anschlufs an die Lektüre von Xenophons Anabasis f. d. mittleren Klassen der Gymnasien von Edmund Weifsenborn. 2. verb. Aufl. Leipzig B. G. Teubner. VIII. 232. Rec. von Gemoll ZGW. S. 729 ff. Vgl. Gm. 1887 S. 132, v. Franz Müller B. ph. W. 1887 S. 88 f.

[6]) Griechische Aufgaben in zusammenhängenden Stücken im Anschlufs an die Grammatik und die Lektüre, bearb. v. Dr. Val. Hintner. Wien Alfred Hölder. VI. 236. Rec. v. Sitzler WfklPh. S. 463 ff.

[7]) Aufgaben zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische für

Sehr entschieden tritt in diesen Erscheinungen als mehreren unter ihnen gemeinsamer Zug das Streben hervor, den Anschlufs der Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische an die Lektüre zu erleichtern, bei Hintner unter Bezugnahme auf die Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich [1]), welche S. 98 vorschreiben, dafs die griechischen schriftlichen Übungen in engem Anschlufs an das eben Gelesene vorzunehmen seien und die Prosalektüre im ganzen Verlauf des Unterrichts zu begleiten haben. Wenn Seyffert, der bekanntlich in seinem in erster Auflage 1864 erschienenen Übungsbuch diese Richtung zuerst eingeschlagen hat, den Sprachschatz des Xenophon frei gewählten und gestalteten Übersetzungsstücken sehr verschiedenen Inhaltes zu Grunde legte und eigentliche Metaphrasen nur zu den vier ersten Büchern der Anabasis gab, so haben sich in gröfserer oder geringerer Ausdehnung auch Weifsenborn, Hintner, Kohl, Erbe und Dihle wie Hüttemann in dem 1885 erschienenen Übungsbuch [2]) an die Anabasis angeschlossen, Hintner aber hat wie von Oppen auch die drei olynthischen und die drei philippischen Reden des Demosthenes, von Platon die Apologie, Kriton, Phaidon und Gorgias, aufserdem aber, ohne hier von Oppen zum Genossen zu haben, Stücke aus der Kyropädie, den Memorabilien, Herodot VI—VIII und von Platon noch Euthyphron, Charmides und Lysis verarbeitet, während von Oppen aus dem Gebiet der griechischen Prosa noch Demosthenes' Rede über den Frieden und von Thukydides Reden aus dem I., II. und VI. Buch und I, 1—21 verwertet. Vereinzelt steht der Versuch des letzteren Übersetzungsübungen an die Lektüre von Sophokles' König Ödipus und Antigone anzulehnen und hat bisher noch keine Billigung gefunden. Offenbar legt von Oppen mehr als andere Wert darauf, dafs diese Übungen die Vertiefung der Schüler in die Schriftsteller nicht blofs nach Seiten der Sprache, sondern namentlich auch nach der Seite des Inhalts fördern sollen, wogegen der Gedanke, dafs sie der Befestigung der syntaktischen Kenntnisse zu dienen haben, bei ihm mehr zurücktritt. In einem anderen Sinne nimmt Erbe eine besondere Stellung ein, sofern er nach dem Vorgange aber anscheinend unabhängig von Destinon Arrians Anabasis in einzelnen Abschnitten für die Übungen im Übersetzen aus dem Griechischen und in das Griechische bearbeitet hat. Die gleichzeitige Lösung der beiden Aufgaben, der stufenweisen Einführung in die Formenlehre und der Einübung derselben auf der

Prima im Anschlufs an die Lektüre von Dr. Curt von Oppen. Berlin R. Gaertner (H. Heyfelder) VI. 96. Rec. v. Zorn BlBGW. S. 314, v. Dahms N. ph. Rdsch. S. 268, v. Bachof Gm. 1886 S. 819 ff., v. Fr. Müller. B. ph. W. S. 1509 f.

[1]) Wien, A. Pichlers Wtwe u. Sohn.

[2]) Ferd. Hüttemann Übungsbuch der griech. Sprache im engen Anschlufs an Xenophons Anabasis. 1. Stufe. (Untertertia) 2. Stufe (Obertertia), als 2. Teil erschienen des Methodischen Lehrgangs der gr. Spr. zur raschen Einführung in die Lektüre. Strafsburg i/E. R. Schultz u. Comp.

einen, und auf der anderen Seite der Darbietung eines inhaltlich zusammenhängenden Lese- und Übungsstoffes hat naturgemäfs nur teilweise gelingen können, und die um der ersteren Aufgabe willen herangezogenen meist poetischen Sentenzen stören an verschiedenen Stellen in gröfseren Ansammlungen und nicht sehr kritischer Auswahl die angestrebte stoffliche Einheit in unerwünschter Weise. Dafs auch einzelne griechische und deutsche Verbalformen ohne jeden Satzzusammenhang zusammengestellt sind, ist eine Neuerung, die schwerlich Nachfolge finden wird, während der Grundgedanke des Buches, das Interesse, welches Alexander der Grofse der Jugend einzuflöfsen pflegt, für den griechischen Anfangsunterricht nutzbar zu machen, eine weitere, vor allem auch die Sprache Arrians noch gründlicher in die Xenophons umgestaltende Durchführung zu verdienen scheint.

Die Gesamtheit aller Gesichtspunkte Herbartischer Pädagogik bei der Einrichtung des griechischen Übungsbuches vereint zur Geltung zu bringen, hat Kohl, augenscheinlich auf Grund reicher Unterrichtserfahrungen, mit Glück unternommen, indem er sich dabei vor allem den Unterschied zwischen Grammatik und Übungsbuch gegenwärtig hielt, von denen die erstere systematische Darstellung, das letztere einen Stufengang vom Leichteren zum Schwereren zur Aufgabe hat. Demgemäfs bietet er auch die Vokabeln im ersten Teil, wie Hüttemann auf beiden Stufen seines Übungsbuches und wie Erbe, in Präparationen zu den einzelnen Übungsstücken, im zweiten dagegen in einem griechischen und einem deutschen Wörterverzeichnis.

An seine Arbeit sei zum Schlufs die Erwähnung zweier beachtenswerter Beiträge zur Methodik des griechischen Unterrichts angeknüpft, eines Aufsatzes von Gustav Richter[1]) „Zur Einführung in den griechischen Tragiker“, welcher eine erste der Persönlichkeit des Dichters gewidmete Sophoklesstunde skizziert und weiterhin sich insbesondere der Antigone zuwendet, und deren Prolog seinem Inhalt nach näher bespricht, und der Programmabhandlung von Rademacher „Die griechische Syntax in Obertertia[2])“, welche von gesunden allgemeinen pädagogischen Anschauungen aus zu richtiger Behandlung der ersten Kapitel der Anabasis in Zusammenhang mit syntaktischer Propädeutik und grammatischen Übungen brauchbare Beiträge liefert.

Das im Vorstehenden Angedeutete wird zur Genüge darthun, dafs es im Jahre 1886 nicht an litterarischen Bemühungen gefehlt hat, die Stellung des griechischen Unterrichts im Zusammenhang des Gymnasialunterrichtes innerlich zu festigen.

---

[1]) Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen her. v. O. Frick und G. Richter (Halle Buchh. des Waisenhauses) Heft 7 S. 72—85.

[2]) Birkenfeld. Rec. v. Widmann Gm. 1887 S. 389.

VII.

Französisch

H. Löschhorn.

Mit übertriebener Bescheidenheit sagt 'Quousque tandem' (Wilhelm Vietor) zur zweiten Auflage seiner vielgenannten Broschüre, daſs dieselbe 'ein kleiner Mitanstoſs zu der seitdem so stark gewordenen Reformbewegung gewesen ist.' [1]) Wenn auch schon vor dem Jahre 1882

[1]) Quousque tandem (Wilhelm Vietor), Der Sprachunterricht muſs umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. 2. Auflage. Heilbronn Henninger. 32 S. Die erste Auflage erschien 1882. — Mit der Neugestaltung des fremdsprachlichen Unterrichts beschäftigen sich folgende, im Jahre 1886 erschienene Schriften: O. Kamp, Vortrag und Frage beim fremdsprachlichen Unterricht. Aus den Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht. (Jedes Schullehrbuch kann nur ein Mindestmaſs sprachlicher Hilfsmittel, Regeln und Beispiele, dem Klassenziel gemäſs, enthalten. Das Wesentliche und Ausschlaggebende der Unterweisung liegt beim Lehrer, es liegt in den seiner Hand anvertrauten Mitteln, dem Vortrag, der Erläuterung und der wechselseitigen Frage). F. Hornemann, Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf höheren Lehranstalten. 92 S. Hannover Meyer (1885). vgl darüber PA. 1885 (10) und ZRSW. X, 623. Zweites Heft: 43 S. (Darin I. Der gegenwärtige Stand der Reformbewegung auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts. II. Die Behandlung der Verbalflexion in der franz. Elementargrammatik. Hornemanns Schriften zeichnen sich durch Ruhe und Klarheit vor vielen anderen dieses Gebiets aus; er huldigt einer vermittelnden Richtung). vgl. FG. (= Franco-Gallia) 4, 12—15 (Gundlach). — Münch, Die Reformbewegung auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts. PA. 28, 520—537. — A. Ohlert, Die fremdsprachliche Reformbewegung mit besonderer Berücksichtigung des Französischen. Königsberg Gräfe und Unzer. 69 S. (Dazu ein Anhang über die Behandlung des Verbums im franz. Unterricht). Angez. FG. 3, 284—287 (Gundlach). Zs. f. nfrz. Sp. u. Lit. 8, Heft 3. (Hornemann.) — J. Bierbaum, Die Reform des fremdsprachlichen Unterrichts. Cassel Kay. 136 S. — Clemens Nohl, Pädagogik für höhere Lehranstalten. II. Teil, II. Abt. (S. 177—276 handeln über französ. und engl. Sprache) Berlin Th. Hofmann. (Enthält mancherlei Bedenkliches).

A. Rambeau, Der franz. und engl. Unterricht in der deutschen Schule, mit besonderer Berücksichtigung des Gymnasiums. Ein Beitrag zur Reform des Sprachunterrichts. Hamburg Nolte. 51 S.

Englich, Die franz. Grammatik im Gymnasium. Progr. des Königl. Gymnasiums zu Danzig. 42 s. 4. (Dringt auf Beschränkung des grammatischen

sich manche Stimme erhob um der Befreiung unserer Jugend von der herkömmlichen geisttötenden Methode das Wort zu reden, so hat doch erst die rücksichtslos in die Welt geschleuderte Forderung: 'Der Sprachunterricht mufs umkehren!' die Angelegenheit in rechten Flufs gebracht und die Aufmerksamkeit weiterer Kreise auf die tief eingewurzelten Übelstände der alten Lehrweise gelenkt. Eine Flut von Broschüren, Programmabhandlungen, Aufsätzen und Thesen hat sich in den verflossenen fünf Jahren über das pädagogische Arbeitsfeld ergossen und dasselbe — sei es frei herausgesagt — auf das wohlthätigste befruchtet. So gewaltig ist die Bewegung geworden, dafs kein Lehrer der neueren Sprachen von ihr unberührt bleiben kann, dafs gebieterisch an einen jeden die Mahnung herantritt sich mit den Vorschlägen und Forderungen der Reformer auseinander zu setzen und endlich zu verbrennen, was er zum Schaden seiner Schüler bisher angebetet hat. Mögen jene Vorschläge oft noch voller Widerspruch sein, mag der eine dringend empfehlen, was der andere ebenso entschieden verwirft, mag oft weit über das Ziel hinausgeschossen werden — gerade diese Gährung, dieses Durcheinander der Meinungen ist eine untrügliche Gewähr dafür, dafs die Bewegung zur Klarheit gelangen wird und mit der Klarheit zum unbestrittenen Siege.

Schon heute sind fast alle Stimmen über folgende Sätze einig; sie bilden das Fundament, auf das sich der neusprachliche Unterricht fortan zu stellen hat.

1. Im Gegensatz zu Latein und Griechisch sind Französisch und Englisch lebende, heute noch gesprochene Sprachen: der Unterricht in

---

Stoffes; im wesentlichen dahinzielende Vorschläge im Anschlufs an die Knebel-Probstsche Grammatik). ang. FG. 3, 336.

Schugt, Zur Methode des franz. Unterrichts, insbesondere auf der Höheren Bürgerschule. Progr. der Höheren Bürgerschule zu Köln. 30 s. 4. (Enthält eine gute Übersicht über die Reformlitteratur). angez. FG. 3, 336.

Kühn, Über Zweck und Ziel des franz. Unterrichts am Realgymnasium. Z. f. neufr. Sprache u. Lit. VII. Suppl. 3 (ein auf der Giefsener Philologenvers. gehaltener Vortrag). — Ludw. Baetgen, Zur Neugestaltung des franz. Unterrichts. Progr. des Grofsherzogl. Realgymn. zu Eisenach. 30 S. Angez. FG. 3, 337. (vgl. auch ebend. 315—326 und 361—395.) Osk. Schmager, Zur Methodik des franz. Anfangsunterrichts. Gera Nugel. 34 S. Angez. CORSW. 14, 725. — Verhandlungen des ersten allgemeinen deutschen Neuphilologentages am 4.—6. Oktober 1886 zu Hannover. Hannover Meyer. 86 S. — Neuphilologische Beiträge herausgegeben vom Verein für neuere Sprachen in Hannover in Veranlassung des ersten allgemeinen deutschen Neuphilologentages, Hannover Meyer. 84 S. Darin hierher gehörig: H. Mühlefeld, Die wissenschaftliche Grundlage des neusprachlichen Unterrichts; F. Dörr, Die Aufgabe der modernen Philologie in der Gegenwart. — Klinghardt, Die Lautphysiologie in der Schule. Engl. Stud. VIII, 307. — A. Rambeau, Das erste Lesestüsk und Überleitung von der Lektüre zur Grammatik im franz. Anfangsunterricht in: Lehrproben und Lehrgänge, Halle Waisenhaus. 9 Heft, 93—108.

ihnen hat daher in erster Linie den Zweck den Schüler zum französisch resp. englisch sprechen anzuleiten und andererseits bei ihm Verständnis der gesprochenen Rede zu erzielen.

2. Die Übermittelung einer korrekten Aussprache ist die hauptsächliche Aufgabe des fremdsprachlichen Elementarunterrichts.

3. Es ist daher — dem bisher geübten Verfahren entgegen — nicht von dem Buchstaben, sondern von dem Laute auszugehen, und zwar, da bloſses Vorsprechen seitens des Lehrers der sub 2 gedachten Aufgabe nicht genügt, mit Hilfe der elementaren Lehren der Lautphysiologie.

4. Da die Grammatik lediglich eine Abstraktion von der Sprache und nur in und an ihr vorhanden ist, so darf sie nicht vor der Sprache und von ihr getrennt gelehrt werden; vielmehr soll der Schüler erst in das Konkrete, die Sprache, eingeführt und dann mit dem Abstrakten, der Grammatik, bekannt gemacht werden. Es folgt daraus, daſs eigentlicher grammatischer Unterricht von der Unterstufe auszuschlieſsen ist. Auch ist der grammatische Stoff überhaupt möglichst zu beschränken.

5. Da allein die zusammenhangende Rede eine Sprache zu veranschaulichen vermag, so ist von Anfang an ein zusammenhangender französischer resp. englischer Text dem Unterricht zu Grunde zu legen, während einzelne Sätze, Wörter und Formen nur als Belege für bestimmte sprachliche Erscheinungen zu verwerten sind.

6. Für den Elementarunterricht dient ein nach bestimmten Prinzipien zusammengestelltes, aus kleineren und gröſseren zusammenhangenden Stücken bestehendes Lesebuch. Die Lektüre bildet den Mittelpunkt des Unterrichts und die Grundlage für die Unterweisung in der Grammatik, Phraseologie und Synonymik.

7. An die Lektüre schlieſst sich die mündliche und schriftliche Reproduktion.

Jahrhunderten galt das Studium des Lateinischen und Griechischen ausschlieſslich als Philologie. So war es ganz natürlich, daſs die wissenschaftliche Behandlung der neueren Sprachen, wie sie unser Jahrhundert zeitigte, zunächst dem Muster der klassischen Disciplinen folgte. Der Sprachunterricht betrachtete auch hier grammatische Durchbildung des Geistes als seine Hauptaufgabe, neben der alle sonst noch bei diesem Unterricht auftretenden wissenswerten Dinge von untergeordneter Bedeutung erschienen, höchstens noch im Dienste der Grammatik einen gewissen Wert beanspruchen durften. Das Streben nach der Fähigkeit sich in der fremden Sprache selbst ausdrücken zu können, wurde mit vornehmem Achselzucken abgewiesen, und die Worte 'Parlieren' und 'Bonnenfranzösisch' waren die Keulen, mit denen man jede Abweichung von der 'formal bildenden' Methode niederschlug.

Nachdem nun von verschiedenen Seiten die formale Bildung, die als herrlichste Frucht dem Baume der Grammatik entspriefsen soll, starke Anfechtung erlitten hat und als ziemlich fraglich hingestellt worden ist, durfte man für die Ziele des neusprachlichen Unterrichts und mit ihnen für die Methode desselben andere Normen annehmen, und dem Worte 'Sprache' gemäfs lautet die Forderung nach dem letzten Ziele des Schulunterrichts: volles Verständnis des geschriebenen und gesprochenen Worts und die Fähigkeit sich mündlich und schriftlich in der fremden Sprache auszudrücken.[1])

Aber 'unsere Realabiturienten können so wenig einen französischen und englischen Brief schreiben, als sie sich in London oder Paris in ihrem Jargon ohne Stocken und Hacken um die nächste Strafsenecke fragen können.'[2]) Auch hat für die Schulaussprache beider Sprachen Trautmann das Prädikat 'grauenvoll' gefunden, und viele Fachmänner haben ihm Recht gegeben. Das mufs anders werden, und darum trete die lebendige Rede an die Stelle abstrakter Regeln.

Wenn aber der Schüler sich mündlich in der fremden Sprache und vor fremden Ohren verständlich machen soll, so mufs seine Aussprache korrekt sein, d. h. heimatlichen Accent abgestreift, den fremden Accent angenommen haben, er mufs die fremden, der heimischen Rede unbekannten Laute hervorbringen können. Daher ist von der ersten Unterrichtsstunde an nicht die Erkenntnis der Formen, sondern die Aussprache als das wesentlichste zu betrachten, ja einige Stimmen fordern, dafs das erste Unterrichtsjahr als ein propädeutisches vorzugsweise dem Studium der Aussprache gewidmet sei.[3]) Der 10 bis 12 jährige Knabe soll dahin gebracht werden, dafs er die französischen Laute mit möglichst nationaler Färbung wiederzugeben, dafs er das Vorgesprochene richtig zu verstehen, Geschriebenes oder Gedrucktes richtig und fliefsend zu lesen imstande ist.[4]) Freilich ist diese Aufgabe schwierig, besonders darum, weil ihr nur die geringe Zeit von wöchentlich 4 bis 5 Lehrstunden zur Verfügung steht, weil der Schüler nur von einem Individuum, dem Lehrer, fremdländische Laute zu hören bekommt, weil seine eigenen Sprechwerkzeuge für die Nachahmung dieser Laute zunächst nicht befähigt sind. Daher kann der Unterricht um dieses Ziel zu erreichen mit der Imitation nicht auskommen, er mufs sich nach anderen Mitteln umsehen, und diese liefert ihm die Wissenschaft der Phonetik, die Lautphysiologie.

Die Forderung, die Ergebnisse der Phonetik in der Schule zu benutzen, ertönt auf allen Seiten. Freilich sind die Stimmen geteilt, sobald man der Sache einen Schritt näher tritt. Schon 1877 sprach

---

[1]) Quousque tandem, S. 31. Ohlert, S. 9. Bierbaum, S. 127.
[2]) Quousque tandem, S. 25.
[3]) Schugt, S. 20. Besonders von Münch gefordert.
[4]) Schmager, S. 10.

sich Henry Sweet dahin aus, dafs eine Reformation unseres erbärmlichen Systems die fremden Sprachen zu studieren allein auf der Basis einer vorbereitenden Unterweisung in der allgemeinen Phonetik möglich ist. Und neuerdings führte er aus, dafs bei der Aussprache fremder Worte die Hauptthätigkeit in der Erkenntnis der isolierten Laute beruht, und Übungen in der Verbindung der einzelnen Laute ihr erst folgen können. Denn die Schwierigkeit der Aussprache eines fremden Idioms, etwa des Französischen, liegt nach Sweet nicht so sehr in den Lauten an sich, als in ihrer Verbindung mit einander, besonders wenn eine Anzahl uns fremder Laute dicht auf einander folgt. Der Unterricht verzichte daher auf jegliches Buch, verfahre lediglich vivâ voce, so dafs der Schüler nur durch das Ohr das fremde Idiom aufnimmt, und gewifs bedarf der, welcher solchen Unterricht genofs, keines Aufenthalts im Auslande: denn es waltet für Sweet kein Zweifel, dafs Kinder eine bessere französische oder deutsche Aussprache durch einen phonetisch gebildeten Engländer erlangen, als von einem Franzosen oder Deutschen, der nichts von der Lautphysiologie versteht![1]) Dafs diese Ausführungen auf fruchtbaren Boden gefallen sind, beweist die Begründung eines internationalen Vereins von Lehrern, welche die phonetische Methode beim Unterricht anwenden oder ihre Anwendung wenigstens billigen.[2]) So extreme Forderungen wie Sweets werden nun freilich in Deutschland nicht gestellt: doch wird allgemein zugestanden, dafs zur Erreichung einer richtigen nationalen Aussprache nicht nur praktische Übung, sondern auch theoretische Unterweisung in den Elementen nötig ist. Die Dessauer Philologenversammlung (1884) erklärte, dafs es trotz mehrfacher Bedenken empfehlenswert sei, in der Schule beim neusprachlichen Unterricht die Resultate der Lautphysiologie theoretisch und praktisch zu verwerten. Sie will in einer anderen These das Notwendigste aus der allgemeinen Lautphysiologie in den ersten 2—3 Stunden des neusprachlichen Anfangsunterrichts behandelt wissen, um eine Grundlage für die spezielle Lautphysiologie der zu betreibenden Sprache zu gewinnen. Daneben stellt sich eine in Hannover begründete These: Bei dem elementaren Studium der neueren Sprachen kann es sich nur darum handeln, die Schüler mit den einfachsten und wichtigsten Thatsachen der Lautphysiologie bekannt zu machen, d. h. es dürfen die Resultate der Phonetik nur soweit berücksichtigt werden, als sie zur korrekten und sicheren Erzeugung fremder und schwieriger Laute und

---

[1]) Vgl. auch Klinghardt, Techmers und Sweets Vorschläge zur Reform des Unterrichts im Englischen. Engl. Stud. X, 48—80 und Techmers Aufsatz über fremdsprachlichen Unterricht in seiner Internationalen Zeitschr. II, 141—192.

[2]) Näheres darüber Engl. Stud. X, 317—320 (Western, Klinghardt). Das Organ des Vereins ist: Dhi Fonètik Tîtcer. Dhi organ ov dhi fonètik tîtcerz asóciécon, èdited bai Paul Passy. Neuilly-sur-Seine. Monatlich eine Nummer.

Lautverbindungen nötig sind. Eine ausführliche systematische Darstellung der Phonetik ist aus dem Sprachunterricht fernzuhalten [1]). Damit ist ein vermittelnder Standpunkt fixiert, der gegenwärtig die meisten Anhänger zählen dürfte. 'Es versteht sich von selbst', schreibt Schmager [2]), 'dafs es ein Unding sein würde, ein vollständiges System der Phonetik in den Sprachunterricht einführen zu wollen — das hiefse vielleicht den Teufel durch Beelzebub austreiben; aber es ist unerläfslich, die Schüler der untersten Klasse schon mit den allereinfachsten Thatsachen aus der Lautphysiologie bekannt zu machen, natürlich nur so weit, als sie zur korrekten und sicheren Erzeugung der fremden Laute unbedingt nötig sind.' Die darauf verwendete Zeit wird freilich recht verschieden bemessen: während Trautmann beim Beginn des englischen Unterrichts vor Schülerinnen, die bereits Französisch getrieben haben, in einer einzigen Stunde 'alles abzuthun pflegte, was ihm nötig schien', räumt Schmager den phonetischen Unterweisungen 6—8 Wochen des französischen Elementarunterrichts ein; andere wollen das ganze erste Unterrichtsjahr als ein propädeutisches vorzugsweise dem Studium der Aussprache zugewiesen sehen. Praktische Winke über Erteilung des Unterrichts finden sich bei Schmager [3]), auch Hornemann [4]), Bierbaum [5]) und Rambeau [6]) haben recht Beachtenswertes beigebracht. Der letztere benutzt auch sinnfällige Mittel: 'die Laute werden den Schülern nicht nur vorgesprochen, sondern auch auf Lauttafeln mit grofser, deutlicher Schrift vorgeführt, auf denen sie jeden einzelnen Laut durch ein bestimmtes, nur ihm eigenes Zeichen dargestellt sehen'. Solcher Lauttafeln oder Tabellen hat er in seiner Schrift für beide Sprachen mehrere zum Abdruck gebracht. Besonders eingehend aber hat Breymann im Anhang zu seiner französischen Grammatik diesen Punkt praktisch behandelt und auch später Musterlektionen über die Behandlung der Lautlehre im Anfangsunterricht mit etwa zehnjährigen Knaben zusammengestellt. Sein Verfahren hat durch Ohlert eine eingehende Kritik erfahren. Sie gipfelt in dem Satze: 'Breymanns Vorschläge zeugen von einer völligen Verkennung der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit unseres Schülermaterials und bergen aufserdem die schwere Gefahr, dafs wir nur noch tiefer in die systematische Methode versinken.' [7]) Ohlert hebt mit grofsem Recht ein Moment hervor, das bei der Beurteilung einer methodischen Neuerung stets zu beachten ist, den Unterschied zwischen Einzel- und Massenunterricht. Zu der bei phonetischen Experimenten, wie sie Breymann anstellen will, nötigen

1) Verhandlungen S. 37.
2) a. a. O. S. 12.
3) Ebenda S. 13 f.
4) I, S. 62.
5) a. a. O. S. 36.
6) a. a. O. S. 15 f.
7) Ohlert, S. 33.

Selbstbeobachtung, der dazu notwendigen Abstraktionsfähigkeit, läfst sich wohl ein Schüler im Privatunterricht anleiten, eine ganze Schar von zehnjährigen Knaben aber würde den Worten des Lehrers weder folgen können, noch den Organen die geforderte Lage zu geben vermögen. Ohlert steht dabei den Bestrebungen, die Resultate der Phonetik der Schule nutzbar zu machen, durchaus sympathisch gegenüber, doch verwahrt er sich 'gegen das Zufrühe' dieses Unterrichts und betont, dafs eine theoretische Unterweisung über die Entstehung der Laute, als zu hoch, nicht in den Anfangsunterricht gehört. Noch schärfer wendet sich die Broschüre von Ch. Eidam 'Phonetik in der Schule' gegen die Forderungen nicht nur extremer, sondern auch recht gemäfsigter Reformer; sie verlangt, dafs der Lehrer mit der Lautphysiologie vertraut sei, 'aber für die Schüler ist's zum grofsen Teil unverständlich, vor allem aber unpraktisch und deshalb nicht nur überflüssig, sondern sogar schädlich.' [1])

Das Bedenken, es möge durch phonetische Erörterungen zu viel von der für den neusprachlichen Unterricht angesetzten Zeit verloren gehen, hat einige auf den Gedanken geführt, wenigstens den physiologischen Teil der phonetischen Vorbereitung auf einen anderen Unterrichtszweig abzuwälzen. 'Auf der Mittelstufe — fordert Ohlert — möge dann im naturwissenschaftlichen Unterricht eine genaue Erklärung des Sprachorganismus folgen und so allmählich, namentlich bei den schwierigeren Lauten, eine theoretische Erkenntnis ihrer Entstehung angebahnt werden'. [2]) Da aber der französische Unterricht in der Regel vor der 'Mittelstufe' beginnt, so wäre die phonetische Unterweisung damit bis nach Tertia ausgedehnt, ganz abgesehen davon, ob der naturwissenschaftliche Lehrer in seinen Ausführungen überall den Intentionen seines französischen Kollegen entsprechen würde.

In engstem Zusammenhange mit der Behandlung der Phonetik auf der Schule steht die Einführung einer phonetischen Schrift in die Lehrbücher und ihre Anwendung im Unterricht. Wenn Eidam befürchtet, dafs die eigentümliche Bezeichnung des fremden Lautes durch neue Zeichen den Schüler zu Verwechselung und Vermengung der beiden Schriften verleitet, so stellt er damit der Aufmerksamkeit der Schüler ein schlechtes Zeugnis aus. Er nennt Kühns und Vietors Transskriptionen Hieroglyphen, gibt aber selbst zu, dafs die von ihm vorgeschlagene Bezeichnung einzelner abweichender Laute innerhalb des Wortes, wie *th sth, s sth* (= th stimmhaft, s stimmlos), ein wenig umständlich er-

[1]) Ch. Eidam, Phonetik in der Schule? Ein Beitrag zum Anfangsunterricht im Französischen und Englischen. Würzburg 1887. Stuber. 44 S. angez. FG 4,33—35. vgl. auch Josupeit, Unterrichtswerk, I Teil. S. X.

[2]) Ohlert, S. 36. vgl. Bierbaum S. 46.

scheint. Auch Englich[1]) teilt die Befürchtung Eidams: 'der Schüler kann leicht, wenn auch nicht im eigentlichen Sinne, doppelsichtig werden, und grobe orthographische Fehler in Menge werden die unvermeidliche Folge dieser Versuche sein, ohne dafs die Aussprache dadurch gewinnt.' Wenn er aber weiter fragt, wozu denn der Lehrer da ist, wenn der Schüler doch alles aus dem Buche und dann doch wohl auch zu Hause lernen soll, so sei erwidert, dafs der Schüler freilich auch zu Hause sich mit der fremden Sprache zu beschäftigen hat und das Buch dort den Lehrer ersetzen mufs.

Geringer ist die Furcht vor Verwirrung bei einem Redner auf dem Neuphilologentage zu Hannover. Nur die Quintaner scheinen ihm nicht reif genug, um sich der Verwirrung zu erwehren, daher ist wenigstens auf der Unterstufe von phonetischer Schrift abzusehen[2]). Ebenso steht Bierbaum dazu. Dagegen fordert Schmager, dafs die zur Erlernung der Aussprache bestimmten Stücke sämtlich auch in phonetischer Umschrift (interlinear) gegeben werden. Später tritt phonetische Bezeichnung nur bei einzelnen schwierigen Wörtern ein: dagegen enthält das französisch-deutsche Vokabular am Ende des Buches sämtliche Wörter mit Bezeichnung der Aussprache in phonetischer Schrift.[3]) Charakteristisch für die Verschiedenheit der Meinungen ist der Umstand, dafs John Koch in der 22. Auflage des Fölsingschen Elementarbuchs die bekannte, mit interlinearer Umschrift versehene Negergeschichte unterdrückte, in dem Wörterverzeichnis zum Lesebuche aber ein Verfahren einschlug, das der eben ausgehobenen Forderung Schmagers völlig entspricht. Ein sehr richtiges Urteil giebt auch über diesen Punkt Ohlert ab. 'Ich bin durchaus für Benutzung der phonetischen Schrift in der Schule, weil sie zunächst die Aneignung gewisser schwieriger Laute und Lautunterschiede unterstützt, dann aber, was viel wichtiger ist, das Bewufstsein der Verschiedenheit zwischen Laut und Buchstabe stetig wach erhält. Eine Interlinearversion leistet am Anfange gute Dienste; im Verlauf des Unterrichts bedürfen dann nur besonders schwierige Wörter einer Transskription. Nur mufs aus methodischen Gründen eine Forderung auf das Nachdrücklichste betont werden: die phonetische Schrift mufs der Fassungsgabe des Schülers angepafst werden, d. h. sie mufs mit möglichst einfachen Zeichen operieren. Besondere Formen sind nur für diejenigen Laute zu wählen, welche der deutschen Sprache völlig fremd sind.'[4])

---

[1]) a. a. O. S. 8—9.

[2]) Verhandlungen S. 36. Was meinte der Vortragende mit dem Satze: Die phonetische Transkription soll die Erfassung eines Gedankens ermöglichen, ohne dafs das Auge denselben geschrieben vor sich sieht? — auch Neuph. Beitr. S. 34.

[3]) a. a. O. S. 20.

[4]) a. a. O. S. 37.

Dafs die **Grammatik** lediglich induktiv zu behandeln ist, war bereits eine Forderung der Dessauer Philologenversammlung von 1884, und die Giefsener des vorigen Jahres hat sich ihr angeschlossen. 'Grammatische Erörterungen', führte Kühn mit Anklang an eine Stelle bei Quousque tandem dort aus, 'sollen nur in unmittelbarem Anschlufs an den Lesestoff stattfinden. Von Zeit zu Zeit werden recht grofs bemessene Abschnitte der Lektüre von den Schülern nach einer bestimmten grammatischen Erscheinung durchforscht und sämtliche Fälle sodann besprochen. Das den betreffenden Erscheinungen innewohnende Prinzip tritt auf diese Weise zu Tage, und eingehende Kenntnis und Verständnis der Grammatik wird so ohne Mühe erreicht.' [1]) Doch ist man diesem Verfahren gegenüber nicht ohne Bedenken geblieben. Ohlert hält es, wenigstens im Massenunterrichte, nicht für möglich. 'Denn eine solche Fülle heterogener Erscheinungen würde den Anfänger bestürmen, dafs die Bildung von Vorstellungsgruppen, die klare Einsicht in den grammatischen Bau der Sprache von vornherein unmöglich gemacht würde.' [2]) Ihm scheint daher zur Durchführung dieser Methode ein Lesebuch notwendig, welches der methodischen Behandlung der Grammatik als Grundlage dienen kann, also in den ersten Abschnitten etwa vorzugsweise Formen von *être* und *avoir*, in einem anderen Komparationsformen, in einem ferneren Adverbia in den Lesestoff verflicht. Dafs diese Aufgabe in Verbindung mit der anderen, Einzelsätze zu vermeiden und zusammenhangende Stücke zu liefern, sehr schwierig ist, verhehlt sich auch Ohlert keineswegs.

Das leidige Verfahren dem Elementarschüler bereits nicht nur ein ganzes Gewebe von abstrakten Regeln einzubläuen, sondern auch Ausnahmen von diesen Regeln und Ausnahmen dieser Ausnahmen nachdrücklich und gewissenhaft durchzunehmen, dies Verfahren hat seinen Triumph in Ploetz gefeiert, der sich nicht scheute der vielgerühmten Vollständigkeit zu Gefallen dem Schüler Worte und Phrasen mitzuteilen, die dieser weder in der Lektüre jemals vorfand, noch im praktischen Leben brauchen konnte. 'Es mufs', fordert **Nohl**, 'wenn andere **wichtige** Dinge im Schulunterricht nicht Schaden leiden sollen, auf die Erlernung und Einprägung aller derjenigen grammatischen Regeln und Ausnahmen verzichtet werden, welche anzuwenden der im praktischen Leben stehende nur ganz selten in die Lage kommen wird, welche ihm auch in der Lektüre nur ausnahmsweise begegnen werden.' [3]) Und darauf bezeichnet er, was ihm bei Ploetz und Benecke als überflüssig erscheint; es ist eine kurze Liste, die sich ohne Anstrengung verdreifachen liefse. Ebenso

[1]) Vgl. PA. 28, 122. — Quousque tandem S. 31 sagt freilich: 'in nicht zu grofsen Zwischenräumen.'

[2]) a. a. O. S. 47.

[3]) a. a. O. S. 198.

sprechen sich Kühn [1]), Rambeau [2]), Baetgen [3]), Ohlert [4]) und Englich [5]) aus. 'Auf stoffliche Vollständigkeit', bemerkt der letzte, 'mufs also von vornherein verzichtet werden. Wer wollte denn auch die Grammatik einer Sprache wie die französische unter den gegebenen Verhältnissen auch nur annähernd erschöpfen? Wer wollte dann aber auch die Schüler mit Regeln abquälen, deren Ausnahmen öfter soviel Fälle umfassen, als die Regel selbst vielleicht kaum enthält?' Es wird daher bei der Beurteilung eines jeden grammatischen Lehrbuchs fortan ein hauptsächlicher Mafsstab der sein, wie weit es dem Verfasser gelungen ist, unwesentliches aus dem herkömmlichen Material auszuscheiden und sich auf die häufigsten und wichtigsten grammatischen Erscheinungen zu beschränken. Es wird besser sein zu wenig als zu viel zu bieten, da ja die Lektüre jede Lücke auszufüllen und zu ergänzen bereit sein wird.

Denn die Lektüre soll fortan — nicht, wie Schugt sagt, mehr in den Vordergrund treten — Mittel- und Angelpunkt des gesamten Sprachunterrichts werden. Aufs entschiedenste zu verwerfen ist daher die Anwendung des deutschen resp. fremdsprachlichen Übungssatzes, wie er bisher zur Einübung bestimmter Regeln in den Grammatiken sein Unwesen trieb. Schon Perthes [6]) hat mit beherzigenswerten Worten gegen diesen tief eingerissenen Unfug geeifert. 'Will man denn im Ernst behaupten', ruft er aus, 'dafs unsere Schüler bei dem Übersetzen jener Anzahl nichtssagender Übungsbeispiele, wie sie sich in den verbreitetsten Elementarbüchern finden, wirklich noch an etwas anderes denken, als an die Vokabeln, die sie nötig haben, und an die Formen, in die sie dieselben zu setzen haben? Solche Sätze sollen stunden-, wochen-, jahrelang die geistige Kost der Schüler sein. Wer aber möchte leugnen, dafs die Früchte solcher Lektüre nicht viel anderes sein können, als geistige Verwirrung, Gedankenlosigkeit, Zerstreutheit und Interesselosigkeit?' Diese Worte haben schon in weiten Kreisen Anklang und Widerhall gefunden, aber viele setzen ihnen auch taube Ohren entgegen. Erschien doch noch im verflossenen Jahre eine beträchtliche Menge von Lehr- und Übungsbüchern, die sich des beliebten Hilfsmittels nicht zu entschlagen vermochten. [7]) Wenn aber die Verfasser dieser Bücher behaupten, den Erfolg für sich zu haben, wenn die Lehrer

---

[1]) PA. 28,121.
[2]) a. a. O. S. 21.
[3]) Baetgen S. 8.
[4]) a. a. O. S. 26.
[5]) Englich S. 7.
[6]) In seinem Werke: Zur Reform des lateinischen Unterrichts. Berlin 1875. vgl. Schugt, S. 6.
[7]) Vgl. Nohl, S. 196, wo besonders an den Sätzen der Schulgrammatik von Ploetz mit Recht gerügt wird, dafs „sie entweder über den Reifestand der mit denselben arbeitenden Jugend hinausgehen oder in zu grofser Anzahl der Geschichte, und hier wieder vorzugsweise der alten, in sehr geringem Mafs der vaterländischen entnommen“ sind. Vgl. ferner Baetgen, S. 9.

mit Stolz auf Schüler weisen, die mit Leichtigkeit und Gewandtheit Vokabeln und Formen mischen und eine korrekte Übersetzung des gegebenen deutschen Satzes zustande bringen, so mufs ihnen die nunmehr oft gemachte Erfahrung entgegengehalten werden, dafs gerade solche Schüler, die sich bei der alten Methode als vortrefflich bewährt haben, ihren als unfähig und dumm verschrieenen Mitschülern sofort den Platz in der Klasse räumen, sobald von dem gewohnten Wege abgewichen und eine neue Bahn eingeschlagen wird. Ihr Geist ist einseitig ausgebildet oder abgerichtet; er hat es in dem Schlamm von Formen und Regeln verlernt sich frei zu bewegen, und nimmt ihn nun die kühle belebende Flut von Frage und Antwort, Reproduktion und Umwandlung auf, so kann er das bewährte Gerät nicht mehr benutzen, und der Schreck und das Erstaunen über die plötzliche Unsicherheit lähmt seine Bewegung. Mit der Veränderung der Lehrart erhielt die Klasse oft eine ganz veränderte Physiognomie. Welche Freudigkeit und Frische bemächtigte sich nicht derer, die vorher stark genug gewesen waren, die triviale Kost der Übungssätze zu verschmähen und nun die Hoffnung fafsten auch zum Ziele zu gelangen!

Als Lektüre dient dem Anfangsunterricht ein Lesebuch, höheren Stufen ein Schriftsteller. Dieser darf erst eintreten, wenn der Schüler eine gewisse Fertigkeit im Lesen und Verstehen der fremden Sprache erreicht hat und wenn ihm eine beträchtliche Summe grammatischen Wissens aus dem Gebrauche der Chrestomathie zu eigen geworden ist. Denn mit Recht hebt Bierbaum[1]) hervor, dafs zu Übungen von rein äufserlicher Natur der klassische Autor oder die Lektüre ganzer Werke nicht mifsbraucht werden darf. An das Lesebuch selbst werden nun die verschiedensten Anforderungen gestellt. Die einen wollen, dafs es allein für den Gebrauch auf der Elementarstufe berechnet sei, andere, dafs es 'den Schüler auch, neben den Autoren, durch die Oberklassen zu begleiten hat.'[2]) Ein Buch, das dieser Forderung genügt, wird

[1]) Bierbaum S. 87. Er sagt „von mehr äufserer und praktischer Natur". Das letztere ist doch nicht ohne weiteres zuzugestehen. Denn warum sollen sich Frage, Antwort und Wiedererzählen, alles Dinge, die doch im Dienste der Praxis stehen, nicht auch an einen Schriftsteller knüpfen lassen? Viele fordern dies sogar, und wir geben ihnen Recht. Auch in syntaktischen Studien sehen wir keinen Mifsbrauch. Im übrigen sind Bierbaums Worte recht beherzigenswert. „Darum ist es ebenso verfehlt und verwerflich, das Lesebuch so schnell als möglich über Bord zu werfen, ja oftmals schon, noch ehe die Schüler die ersten Schwierigkeiten des Lesens überwunden haben, um dann an irgend einem zusammenhängenden Werke ihre mangelhaften, stammelnden Leseversuche weiter fortzusetzen. Wir halten das für eine der vielen pädagogischen Sünden, deren sich unser Sprachunterricht noch heute schuldig macht, und die nur in der verwerflichen, ehrgeizigen Absicht, sagen und drucken zu können, dafs die und die Klasse schon den und den Schriftsteller gelesen habe, ihre Erklärung findet."

[2]) Bretschneider, Auswahl und Betrieb der franz. Lektüre an Realschulen. Progr. der Realschule zu Rochlitz, S. 17.

dann vorzüglich einer zweiten genügen können und den Schüler in die Geschichte, Litteraturgeschichte, Kulturentwicklung, in 'die realen Lebensäufserungen' des fremden Volkes einführen.[1] Es geschieht dies durch eine geschickte Auswahl biographischen Stoffes, durch Schilderungen von Land und Leuten, durch Städtebilder, bei denen Pläne der Anschauung zu Hilfe kommen, durch Darstellungen aus dem täglichen Leben aller Kreise und Klassen, wobei die novellistische Literatur mit Erfolg herangezogen werden kann. Die unten näher zu besprechenden englischen Lesebücher bezeichnen einen wesentlichen Fortschritt nach dieser Richtung. Auch wer das Lesebuch nur als ein — oder als das Hilfsmittel des Elementarunterrichts betrachtet, wird wünschen, dafs nur solches Material geboten wird, das den Schüler in der Kenntnis des fremden Landes und Volkes fördert: also nichts vom grofsen Kyros oder Epaminondas und anderen beliebten Anekdotenhelden, nichts von den punischen Kriegen oder von den Hunnen — sondern von den Königen und Feldherren Frankreichs und Englands, von dem amerikanischen Freiheitskampfe, von den Erfindern und Entdeckern, die aus beiden Nationen hervorgingen, von Sport und Spiel der Engländer mufs auch schon in Quarta und Tertia gelesen und gesprochen werden. Schon hier mufs gelernt werden, was eine Guinea, ein Pfund Sterling ist, schon hier, wie es auf einer französischen und einer englischen Schule aussieht. Man redet so viel von Konzentration des Unterrichts: hier ist der Ort sie zu bewähren und zu verwirklichen. Gewifs sind die Kenntnisse des praktischen Lebens, welche der Schüler auf diese Weise erwirbt, wertvoller als die üblichen Erzählungen von Heldengröfse, Vaterlandsliebe, Uneigennützigkeit, Verachtung des Reichtums u. a. Oder glaubt man wirklich durch diese Erzählungen auf den Charakter der Jugend erhebend und fördernd eingewirkt zu haben? Wir neigen eher zum Gegenteil und meinen, dafs die Mutter der Gracchen und die weltverachtenden Derwische den Knaben immer recht langweilig vorgekommen sind. Darum 'greift nur hinein ins volle Menschenleben'.[2])

Dafs die Anordnung der ausgewählten Lesestücke so getroffen wird, dafs sie vom Leichteren zum Schwereren fortschreitet, ist selbstverständlich; dagegen waltet Meinungsverschiedenheit in betreff der Vokabeln, der Anmerkungen und der Aussprachebezeichnung. In betreff der Erläuterungen wird bekanntlich in den Ausgaben der Schriftsteller entsetzlich gesündigt, da die meisten Herausgeber sich 'noch nicht frei machen können von Anmerkungen, in denen die elementarsten Regeln der Aussprache, Schrift, Grammatik breitspurig verzeichnet sind, von Erklärungen selbstverständlicher Dinge (mit weiser Verschweigung wirklich

---

[1]) Verhandlungen der Neuphilologen. I. 1886. S. 33. Vergl. auch Baetgen, S. 11.

[2]) Vgl. auch F. Dörr, Neuphilol. Beiträge S. 36.

vorkommender Schwierigkeiten), so dafs man das Gefühl bekommt, der verehrte Kollege, welcher als Interpret auftritt, habe wenig Zeit und nicht allzu viel Fachkenntnis zu seiner Arbeit mitgebracht.'[1]) Von Erläuterungen dieses Schlages mufs natürlich das Lesebuch völlig frei sein, besonders sind die lästigen Übersetzungen zu vermeiden, die den Schüler unselbständig machen und den Lehrer aufhalten und hindern. Als Muster darf auch in Bezug auf diesen Punkt das englische Lesebuch von Nader und Würzner hingestellt werden. Die Frage, ob jedem Lesestück eine besondere 'Präparation', d. h. die Vokabeln, beigedruckt werden soll, ist doch nur für die ersten Anfänge zu bejahen; möglichst früh soll der Schüler an den Gebrauch des Wörterbuchs gewöhnt werden, und wenn dies nicht sogleich ein vollständiges Lexikon der fremden Sprache sein kann, so erfüllt schon ein Spezialwörterbuch den angedeuteten Zweck zur Genüge. Zu Xenophons Anabasis, zu Homer, zu Caesar giebt es gute lexikalische Hilfsmittel, für neusprachliche Autoren ist ähnliches kaum oder nur unzureichend versucht, u. E. auch nicht nötig, da der Sekundaner, der einen Autor in die Hand bekommt, ein s. g. Schulwörterbuch besitzen mufs. Für das Lesebuch des Tertianers und Quartaners ist ein Speziallexikon erforderlich, etwa in der Art, wie es zu dem Fölsing-Kochschen Lehrbuche (Mittelstufe, Abt. C) zusammengestellt ist. Die genaue Bezeichnung der Aussprache ist an diesem Wörterverzeichnis gleichfalls zu rühmen. Dagegen müssen in den Texten selbst alle Lesezeichen vermieden werden. Auch unter dem Text, wohin sie Wihlidahl verweist, sind sie weniger eine Förderung als ein Hemmnis. Das ideale Lehr- und Lesebuch, wie wir es dem fremdsprachlichen Elementarunterricht wünschen, bestünde also aus einer Reihe von französischen resp. englischen Lesestücken, die an Umfang und Schwierigkeit wachsend, den Schüler in die moderne Umgangssprache und in die Geschichte, Litteratur und Kultur des fremden Volkes einführen, aus einem alphabetischen Wörterverzeichnis mit Bezeichnung der Aussprache in leichtfafslicher phonetischer Transskription; als Anhang wäre ein Abrifs der Elementargrammatik, besonders Paradigmen, mit Beschränkung auf das Wesentlichste hinzuzufügen.

Über die Auswahl der zu lesenden französischen Autoren hat Ulbrich[2]) in einer allgemein geschätzten Programmarbeit gehandelt. Neuerdings hat Bretschneider[3]) sich über denselben Gegenstand verbreitet: weit entfernt auch für die neueren Sprachen einen Kanon der zu lesenden Schriftsteller aufzustellen, empfiehlt er eine Reihe historischer und novellistischer Werke, prüft auch einige moderne Dramen

---

[1]) Ebenda S. 45—46.

[2]) O. Ulbrich, Über die französische Lektüre an Realgymnasien. Progr. des Friedrichs-Realgymnasiums, Berlin, Ostern 1884. (Berlin, Gaertner.) Vgl. über die diese Frage behandelnde Litteratur Ohlert, S. 50.

[3]) Vgl. S. 207 Anm. 2.

auf ihre Verwendbarkeit in der Schule. Unstreitig sind solche Zusammenstellungen und Kritiken von gutem Nutzen, doch bemerkt Ohlert mit Recht, dafs die freie Individualität des Lehrers hier nicht in jedem Falle zu beschränken ist. 'Gewisse allgemeine Grundsätze', fährt er fort, 'werden bei der Auswahl der Lektüre beobachtet werden müssen. Diese Grundsätze gruppieren sich um die beiden Hauptforderungen: inhaltlich biete die Lektüre das Beste und Vollendetste, was die fremde Litteratur besitzt — sprachlich vermittle sie vor allem die Kenntnis der modernen Schriftsprache.' Aus dem letzteren ergiebt sich, dafs Werke des 17. Jhdts. nur mit Vorsicht und in den oberen Klassen zu betreiben sind. 'Die Lektüre der klassischen Tragödie würde ich ohne grofse Schmerzen auf ein Minimum beschränken, während dem Studium Molières, dessen Schöpfungen als allgemein menschliche Typen noch heute das höchste Interesse in Anspruch nehmen, ein gröfserer Raum zu überlassen ist.' [1]) Das kann man nur freudig unterschreiben; ob Ohlert indessen mit seinem Vorschlag, in den oberen Klassen eine planmäfsige fremdsprachliche Privatlektüre zu organisieren, die Zustimmung vieler Fachgenossen findet, müssen wir bei der gegenwärtigen Furcht vor aller Belastung bezweifeln.

Wider das Schofskind des alten Sprachunterrichts, die Übersetzung aus dem Deutschen in die fremde Sprache, mündlich wie schriftlich als Exercitium oder Extemporale, hat sich wohl niemand nachdrücklicher ausgesprochen als Bierbaum[2]). Er nennt sie einen fortwährenden Kampf mit unzulänglichen und verfehlten Mitteln gegenüber einer nicht zu überwältigenden Aufgabe, spricht ihr jeden positiven Nutzen ab und schreibt ihr Abstumpfung des Geistes, Schädigung der Gesundheit, Abneigung gegen die Fremdsprachen und Verderbnis der Muttersprache zu. Nachdem er die 'langsamen und die geistige Thätigkeit paralysierenden und zersplitternden Schreibübungen' zurückgewiesen, gesteht er zwar den mündlichen Übersetzungen gröfsere Anregung zum Denken zu, ist aber auch von ihnen wenig erbaut. Auch Kühn betonte auf der Giefsener Philologenversammlung, dafs das Übersetzen aus dem Deutschen in die fremde Sprache nachteilig wirkt. Es zwingt zum fortwährenden Überspringen aus einer Sprache und Darstellungsweise in die andere und zurück und ertötet somit die Ausbildung sprachlichen Gefühls für das Richtige. Gröfstmögliche Einschränkung desselben, solange wegen des im Examen geforderten Exercitiums noch nicht an die gänzliche Beseitigung gedacht werden kann, und Ersetzen derartiger Übungen durch Rückübersetzungen ist daher dringend geboten.'[3]) Günstiger steht Hornemann diesen Übungen gegenüber.

---

[1]) Ohlert S. 51. Vgl. auch Rambeau S. 5—6; 22.

[2]) a. a. O. 100 ff.

[3]) PA. 28, 121. Statt „Rückübersetzungen" würden wir lieber „freie Wiedergabe" sagen. Vgl. auch ebenda S. 124. 127. Die schliefslich ange-

Er will von Obertertia an etwa den dritten Teil des gesamten lateinischen — also auch wohl des neusprachlichen — Unterrichts auf das Übersetzen aus dem Deutschen verwenden, 'und hier erst würde, wie ich glaube, der höchste Gewinn, welcher sich in logisch formaler Bildung aus dem Lateinischen ziehen läſst, voll hervortreten.'[1]) Andere erblicken in den Exercitien eine besondere geistige Zucht; Rambeau[2]) nennt das Übersetzen aus dem Deutschen, wenn es sich an die Lektüre, an gelesene und besprochene französische Originale anschlieſst, eine gute Vorbereitung für den freien schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache, eine Anleitung zu ihrer Beherrschung; er gesteht sogar zusammenhangenden deutschen Übungsstücken als grammatischen Repetitorien Nutzen zu, warnt aber vor dem Eifer der 'Grammatisten', die gern Schwierigkeiten häufen, so daſs durch die Übersetzung meist ein sehr unnatürliches Französisch entsteht. Die Gieſsener These und die sie berührenden Verhandlungen scheinen uns indessen damit einen wesentlichen Fingerzeig gegeben zu haben, daſs sie den Wert der freien Übung gebührend hervorhoben und höher stellten als den der wörtlichen Übersetzungen. Aber auch nach einer andern Seite hin sind diese Verhandlungen beachtenswert. Prof. Stengel verlangte, daſs als ein Hauptzweck des neusprachlichen Unterrichts auch die Förderung der deutschen Sprache im Auge behalten werden müsse, die in hohem Grade erreicht werden würde, wenn an Stelle des Exercitiums eine gute Übersetzung aus der fremden Sprache ins Deutsche träte.[3]) Mit der Forderung, auch die Muttersprache beim fremdsprachlichen Unterricht und speziell beim Übersetzen im Auge zu behalten, entsprach Stengel freilich wenig der Ansicht extremer Reformer, die den korrekten Ausdruck in der Muttersprache beim Übersetzen vernachlässigt wissen wollen[4]), aber wer bei der Erlernung einer fremden Sprache von dieser und nicht von der eigenen auszugehen pflegt, wird dem Verlangen nach solchen Übersetzungen nur zustimmen können. Legen doch auch unsere praktischen Nachbarn jenseits der Nordsee gerade darauf bedeutendes Gewicht, und wir dürfen es nicht als Spielerei ansehen, wenn pädagogische Zeitschriften wie das Journal of Education für die beste Übertragung deutscher, lateinischer, französischer Gedichte und Prosastücke ins Englische Preise ausschreiben, das Publikum dieser Konkurrenz eine ungemein rege Beteiligung zuwendet, und die Redaktion den eingelaufenen Arbeiten ausführliche Besprechung zu

---

nommene These lautet: Freie Schreibübungen im Anschluſs an Gelesenes sind als Ersatz der Übersetzung aus dem Deutschen allmählich einzuführen.

[1]) Hornemann I. S. 30.

[2]) Rambeau S. 24 f.

[3]) PA. 28, S. 125.

[4]) Vgl. über diese Ansichten, Bierbaum, S. 75—77.

Teil werden läfst.[1]) Jedenfalls ist das Übersetzen aus der fremden Sprache in die eigene im Interesse beider auch bei uns in den Mittel- und Oberklassen fleifsig zu üben: fordert doch auch das preufsische Reglement für die Entlassungsprüfungen am Realgymnasium eine solche Übersetzung aus dem Lateinischen als Ergänzung eines bei der Versetzung nach Prima angefertigten Scriptums.

Dafs den häuslichen Exercitien, besonders aber den Extemporalien, 'diesen Ausgeburten deutscher Schulmeisterweisheit', keine sonderliche Gunst entgegengebracht wird, bedarf nicht der Erwähnung. Wohl aber, dafs man auf das Diktat immer mehr Gewicht zu legen beginnt, eine Übung, die vortrefflich geeignet ist, das Ohr des Schülers zu bilden.[2])

Aber trotz aller dieser Forderungen, trotz der Energie und Begeisterung, mit der man sie in Wort und Schrift geltend gemacht — immer noch ist Ploetz eine Macht — aus Gründen, die wir lieber nicht erörtern, eine Grofsmacht[3]). Nicht selten sind die Seufzer derer, die an ihn 'gebunden und genötigt sind sich mit ihm abzufinden'. In diesem Sinne versucht R. Rieger[4]) an einem bestimmten Beispiele darzulegen, dafs auch die offenkundigen Mängel der Lehrbücher von Ploetz 'durch eine planmäfsige Anordnung des dort zerrissenen und zufällig zusammengeworfenen Lehrstoffs und Einübungsmaterials beseitigt werden können'. Aber wozu wendet er Zeit und Mühe nicht lieber darauf, an der Anstalt einen Wechsel des Lehrbuchs durchzusetzen? Andere freilich scheinen sich im Ploetz wohler zu befinden. J. Zelle[5]) vermehrt den grammatischen Stoff der Schulgrammatik, den man allgemein für zu umfangreich und mit Details allzu belastet hält, noch durch eine Anzahl von seltenen Worten, phraseologischen und syntaktischen Einzelheiten, als ob es darauf ankäme, der Sprache bis in ihre geheimsten Tiefen schon in der Tertia nachzugehen: er hat freilich schon dreifsig Jahre mit dem Ploetz gearbeitet. W. Bertrams Questionnaire[6]) läfst sogar den gesamten grammatischen Stoff der 79

---

[1]) Von Zeit zu Zeit erscheinen die Arbeiten und die Beurteilungen in Buchform: Essays in Translation and other Contributions, reprinted from the Journal of Education with editorial Notes and Comments. Die letzte dieser Publikationen umfafst die Jahre 1882—85.

[2]) Rambeau S. 26, wo auf Centralblatt 1882, p. 253 verwiesen wird.

[3]) Kurzgefafste systematische Grammatik der französischen Sprache von K. Ploetz. 3. verb. Aufl. Berlin Herbig. VIII, 184 S.

[4]) Behandlung einer Lektion aus Ploetz' franz. Elementargrammatik. Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. Heft VII, 108—115.

[5]) Bemerkungen und Verbesserungen zur Schulgrammatik der französischen Sprache von Ploetz. Beilage z. Jahresb. d. Gymn. zu Cöslin. 23 S. Ang. FG. III 337.

[6]) Questionnaire grammatical etc. Brême Heinsius 203 S. Als Proben dienen die Fragen: Pour quoi le verbe *résoudre* est-il si difficile? (S. 26). Quelles sont les formes usitées du verbe *frire*? Dites les formes usitées des

Lectionen in Frage und Antwort zerlegt aufmarschieren, auch versäumt er bei dieser Gelegenheit nicht den Zusatz von *matières additionnelles qui pourraient compléter le système grammatical.*

Der Mangel an Befriedigung durch Ploetz zeigt sich seit einer geraumen Zeit durch eine ungeheure Menge von Lehrbüchern, die den deutschen Büchermarkt überschwemmen, ohne das an so vielen Schulen eingebürgerte Buch hinwegspülen zu können. Treten sie doch vielfach genau in die Fufsstapfen dessen, den sie verdrängen wollen: eine erdrückende Fülle grammatischer Einzelheiten, abgerissene Übungssätzchen aus allen möglichen Gebieten des menschlichen Wissens oder aus dem täglichen Verkehr werden der abstrakten Regel nachgestellt, zusammenhangende Stücke dienen zur Repetition, Vokabeln sind zur Bewältigung einer Lektion besonders zu erlernen, Ausspracheregeln knüpfen an den deutschen Laut und sind mit orthographischen Vorschriften bunt gemischt. Bis in die neueste Zeit begleiten solche Arbeiten das Ringen nach dem Besten und verkümmern die Saat, die von den berufensten und tüchtigsten Männern gestreut wird. Wenn F. W. Körbitz[1]) seine Lehr- und Übungsbücher der Beförderung einer rationellen Unterrichtsweise widmet, so ist davon eben nur auf dem Titelblatt etwas zu spüren. Und doch erscheinen sie schon in sechster resp. zehnter Auflage. Zu ihrer Vervollständigung soll Gutersohns[2]) Leseschule dienen. Nicht anders ist das Niveau der für lateinlose Realschulen berechneten Elementarbücher von Luppe und Ottens[3]). Ungleich höher steht das von B. Schmitz[4]).

Da die Forderungen, welche die Reformlitteratur aufstellt, vielfach noch unklar und einander widerstrebend sind, mancher auch nur zum Teil anzunehmen bereit ist, was andere als notwendig und unerläfslich verlangen, so darf es nicht Wunder nehmen, dafs Lehrbücher, die nicht grundsätzlich den Neuerungen abhold sind, doch sehr verschiedene Physiognomieen aufweisen. Mit Genugthuung zu konstatieren

---

verbes *braire* et *bruire!* (S. 27). Die erste Frage lautet: Qu' est-ce que la grammaire? Die Antwort: La grammaire est l'art de parler et d'écrire correctement!

[1]) Lehr- und Übungsbuch der französischen Sprache für Real- und Bürgerschulen. Eine vollständige Schulgrammatik zur Beförderung einer rationellen Unterrichtsweise. Dresden 1885 Ehlermann. I. Kursus. 10. Aufl. 91 S. II. Kursus. 6. Aufl. 182 S.

[2]) Französische Leseschule. Ein methodischer Vorkursus zur Einführung in die franz. Aussprache und Orthographie. Zugleich Vorstufe zu Körbitz etc. Dresden Ehlermann. 40 S. (Beide angez. CORSW 14, 511. O. Werner).

[3]) Elementarbuch der franz. Sprache für Oberrealschulen etc. Zürich Orell, Füfsli u. Co. I Teil 157 S. II Teil 183 S. — angez. Zs. f. nfrz. Sp. u. Lit. 8, H. 3. (Sarrazin).

[4]) Französisches Elementarbuch nebst Vorbemerkungen über Methode und Aussprache. I. Teil: Vorschule der französ. Sprache. 9. Aufl. Berlin Dümmler (1887). XXXII, 100 S. Angez. FG. IV, 37—41. (A. Vogt).

ist vor allem, dafs das Verlangen nach Beschränkung des grammatischen Stoffes weithin Widerhall gefunden hat, nicht nur in Programmen und Broschüren, sondern auch in der praktischen Bethätigung. So läfst Wiemann[1]) seine neue Methode darin bestehen, dafs er in den ersten Jahren des Unterrichts wenigstens ein Minimum grammatischer Kenntnis von den Schülern verlangt, z. B. vom Verb eine ganze Zeit lang nur die 3 Pers. S. und Pl. des Präsens. Da er möglichst früh zusammenhangende Lesestücke dem Unterricht zuführt, so kann mit Sprechübungen bald begonnen werden, d. h. an Stelle des ermüdenden Einpaukens von Formen und Regeln dem Schüler die ermunternde Gelegenheit geboten werden, sein geringes Wissen praktisch zu verwenden. Die grammatischen Erscheinungen, die beiläufig dem Schüler bekannt geworden, sind systematisch dem Buche angefügt. Leider hat sich der Verfasser von den zusammenhanglosen Übungssätzchen nicht freimachen können, einem Ingredienz der alten Methode, das ganz besonders feste Wurzel geschlagen zu haben scheint. Auch Rothenbücher[2]) hat 'mit der Beschränkung Ernst gemacht', vermochte sich aber nicht in der Formenlehre von *surseoir*, *échoir*, *traire*, *encourir* loszureifsen. Ebensowenig verzichtet er auf den Übungssatz. Die zusammenhangende Erzählung von vornherein zu Grunde zu legen ist er eigentlich nicht so abgeneigt, wie es den Anschein hat nach den Worten: 'Für die ersten zwanzig Paragraphen ist von Erzählungen, also Lektüre, Abstand genommen worden, weil die Kinder sonst nur papageienhaft das Unverstandene nachbeten und viel Zeit mit gedankenlosem Nachplappern verloren wird. Warum beginnt man im Lateinischen in Sexta nicht mit Livius, sondern etwa mit Spiefs?' Auf den lateinischen Unterricht zu exemplificieren ist doch nicht mehr ganz korrekt; auch wird gerade auch dort lebhaft dafür gekämpft nicht mehr mit Spiefs, wenn auch nicht eben mit Livius den Anfang zu machen. — L. Röder[3]) begrüfst die Befreiung der Schulgrammatik 'von dem Wust endloser Einzelheiten und die Beschränkung derselben auf die Hauptgesetze des Sprachgebrauchs als einen wichtigen Fortschritt'. Das ist aber auch der einzige Fortschritt, den uns an seinem Elementarbuch zu entdecken gelang.

Andere haben sich den Satz zu eigen gemacht, dafs die lebendige Sprache beim Unterricht in den Vordergrund zu stellen ist, darüber aber alles andere vergessen. Dahin gehört ein wenig wissenschaftliches

---

[1]) Übungsbuch zur Erlernung der französ. Sprache. I. Teil: Grammatik und Lesebuch. Iserlohn Bädeker. 109 S. — Vgl. CORSW. 14, 724. — II Teil: Verzeichnis der Wörter und Redensarten. 59 S.

[2]) Französische Schulgrammatik. I Teil: Hauptregeln der Formenlehre. 204 S. II Teil: Hauptregeln der Syntax. 139 S. Cottbus Differt.

[3]) Elementarbuch der französischen Sprache zum Gebrauch für den Anfangsunterricht an deutschen Mittelschulen. Nürnberg (1887), von Ebner. VI, 224 S.

Buch von Witzel[1]), das 'nach dem Oral-System' gearbeitet sein will. Die Grundlagen des 'praktischen Stoffes' (?) bilden die Regeln, welche vom Schüler vor der Stunde sorgfältig studiert werden müssen, auch das zu jeder Lektion gehörige Wörterverzeichnis hat sich der Unglückliche vorher zu eigen zu machen. Dann erst geht es an die 'Musterlektionen', durch die der Schüler zum Lohn für alle Mühe erfährt, dafs die Nichte bei der Tante ist, der Italiener aber bei dem Schotten.

Freie schriftliche und mündliche Wiedergabe, also freies Sprechen des Französischen von der ersten Stunde an, nicht minder bedeutende Beschränkung des grammatischen Stoffes sind die Devisen, die Pünjer[2]) auf seine Fahne geschrieben. Zur Übung wird reichliches Material beigebracht, das bestimmten Anschauungskreisen entnommen ist, doch wird es nur äufserlich und scheinbar in zusammenhangenden Lesestücken vorgeführt, in Wirklichkeit bestehen diese aus Einzelsätzen, die sich auf denselben Gegenstand beziehen, sonst aber einer Verbindung unter einander entbehren. Die grammatische Behandlung ist von der bei Ploetz kaum verschieden: auch hier fliefsen ganz heterogene Dinge stellenweis wirr durcheinander, zwischen den Regeln begegnen Vokabelreihen und phraseologische Notizen. Dazu kommt eine unbehilfliche Darstellung des grammatischen Stoffes, die den Lernenden mit 'du' anzureden beliebt: 'Du sollst jetzt lernen, wie die persönlichen Fürwörter mit dem Zeitwort verbunden werden. — Wiederhole alle Formen von *donner!* Wiederhole alle Formen von *avoir* und *être!* Ebenso alle Vokabeln!' Nach dieser Seite ist Pünjers Buch ein trauriges Beispiel von der leidigen Gewohnheit die Grammatik als Lehrer zu betrachten, sie zur Hauptsache zu erheben und den Menschen zur Nebensache herabzudrücken. Unendlich frischer und anregender ist das Verfahren von A. Zapp[3]). Auch er hält das Erlernen toter Regeln für eine unfruchtbare Überbürdung und setzt das vornehmste Ziel des Unterrichts in das Verständnis und das Sprechen des fremden Idioms. Er geht von den konkreten Dingen aus, die den Schüler umgeben, läfst ihren Namen an die Wandtafel schreiben, und sofort bilden sie das Thema einer Konversation zwischen Lehrer und Schülern: bekanntlich eine Methode, die in Amerika in hohem Ansehen steht. Da jedes deutsche Wort aus dem Unterricht verbannt ist, so finden auch die beliebten kurzen Übungssätze hier keinen Raum.

---

[1]) Praktischer Lehrgang der französischen Sprache nach dem Oral-System. Grofsenhain Baumert und Ronge. 295 S. — verurteilt FG. III, 257 (Sarrazin).

[2]) Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache. Hannover Meyer. VIII, 311 S. ang. CORSW. 14, 724. (O. Werner). FG. III, 258 (Gundlach).

[3]) Nouveau Cours de Langues modernes d'après la méthode naturelle (sans grammaire et sans traduire). Tome I: Français. Berlin Cronbach. XI, 117 S.

Wohl aber geschieht dies in dem Elementarbuche von H. Breymann und H. Moeller[1]). Die Überzeugung, dafs nur Beschränkung des Stoffes dem Elementarunterrichte frommt, hat die vorliegende zweite Auflage so schnell der ersten folgen lassen. Sie ist wesentlich gekürzt, enthält aber noch immer reichlichen Stoff. Die Lehre von der Aussprache ist sehr sorgfältig behandelt, aber die Teilung des Buches in Übungsbuch (S. 7—126) und Grammatik (127—162), d. h. in zwei sich ergänzende Stufen, die Konjugationstabellen, die Fragespiele, die sich seitenlang den Versions anreihen, die in die Lektionen verflochtenen Vokabelreihen lassen das Werk wenig handlich und für Elementarschüler verwirrend erscheinen. Und welchen Zweck hat die Einrichtung jener dem Lesestück folgenden Questionnaires, welche die Frage französisch stellt, die Antwort deutsch daneben druckt, während sie doch aus dem Lesestück zu finden ist? — Das Josupeitsche Unterrichtswerk[2]) besteht zunächst aus einer Schulgrammatik, als deren unleugbares Verdienst Kürze und verständliche Fassung der Regeln, die Aussonderung alles Nebensächlichen, prägnante Beispiele und Abwesenheit alles Übungsstoffes gerühmt werden mufs. Das Elementarbuch ist für Quinta und Quarta bestimmt, enthält aber, um das dem Verfasser vorschwebende schöne Ziel, zusammenhangende Lektüre schon in Quarta, zu erreichen, offenbar mehr Stoff als neben solcher Lektüre in zwei Jahren zu bewältigen ist. Das Lesebuch bietet drei umfangreichere Stücke in französischer Sprache als Lesestoff für Untertertia und acht aus dem Französischen übersetzte deutsche Stücke für Obertertia und Untersekunda.

Konnten wir den genannten grammatischen Lehrbüchern nur zum Teil oder gar nicht unsern Beifall zollen, so gebührt er um so weniger eingeschränkt zwei Werken, die sich modernen Anforderungen in höherem Grade fügen und der Verwirklichung eines idealen Lehrbuchs ungleich näher gekommen sind als alle ihre Vorgänger. W. Mangold und D. Coste[3]) machen unbedingt das Lesebuch zum Ausgangs- und Mittelpunkt des Unterrichts. Sie beginnen mit kleinen Anekdoten, um bald zu Erzählungen, Gesprächen, Biographien überzugehen, wobei natürlich eine Zunahme der Schwierigkeit beobachtet wird. Eine vor-

---

[1]) Französisches Elementarbuch. 2. Aufl. München u. Leipzig Oldenbourg. 186 S.

[2]) Französisches Unterrichtswerk für Gymnasien und Realgymnasien. I. Teil: Französische Schulgrammatik XII, 84 S. II. Teil: Elementarbuch für Quinta und Quarta. VIII, 97 S. III. Teil: Lesebuch für Untertertia und Übungsbuch für Tertia und Untersekunda. VI, 132 S. Berlin Grote. Vgl. Herrigs Archiv 76, 451—458 (K. Boettcher). Gm. 4, 563—565 (Reichling). BlBGW. 22, 324.

[3]) Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache für die untere Stufe höherer Lehranstalten. Berlin, Springer. 218 S. vgl. PA. 28, 584 (Lion). NJPhP. II 1886 (7) (G. Völcker). Litteraturblatt no. 5 (Kräuter) Herrigs Archiv 77, 119 (Mahrenholz).

treffliche Auswahl, die fast durchweg modernes Französisch bietet! Aus dieser Lektüre gewinnt der Schüler einen beträchtlichen Vokabelschatz und Kenntnis von Formen und Gesetzen, grammatischen Stoff, den die angefügte Elementargrammatik zusammenfafst. Nun könnte u. E. das Buch zu Ende sein. Die Verfasser fügen jedoch auf etwa 50 Seiten noch deutsche Übungen hinzu, die sich anfangs streng an das Lesebuch anschliefsen, dann aber ein freieres Verfahren eintreten lassen. Wir bedauern diese 50 Seiten um so mehr, als die Verfasser auf dem alten Klepper reiten und von ihren Schülern die Übersetzung nichtssagender kleiner Sätze verlangen. Haben sie denn kein Bewufstsein von dem herrlichen Stoff, den sie in ihrem Lesebuch aufgehäuft, und der von selbst zu Gesprächen mit den Schülern, zu Frage und Antwort, Wiedererzählen und Umformen reizt, was alles tausendmal mehr wert ist, als das Satzübersetzen, alias Lederkauen? Hätten sie statt dessen das Wörterverzeichnis mit phonetischer Transskription begleitet, so würden sie alle weiteren Versuche auf dem sandigen Tummelplatz dieser Litteratur überflüssig gemacht haben.

Das zweite ist das Elementarbuch von O. Ulbrich[1]). Es ist aus dem Bestreben hervorgegangen, den Anfangsunterricht im Französischen lebendiger, anziehender und erfolgreicher zu machen, als die bisher geübte Methode ihn zu gestalten vermochte. Daher wird auch hier mit kurzen zusammenhangenden Erzählungen, gelegentlich auch einem kleinen Gedichte, der Anfang gemacht. Nachdem ein jedes 'durch Vorsprechen und Nachsprechen, Vorlesen und Nachlesen, Diktieren und Nachschreiben' Eigentum der Schüler geworden, wird ein bestimmtes Kapitel der Grammatik erlernt.

Zu diesem Zwecke ist die systematisch dargestellte Elementargrammatik in Kapitel geteilt, deren Nummern mit denen der Lesestücke korrespondieren. So erlernt der Schüler z. B., nachdem er die erste Erzählung absolviert hat, die Formen des Artikels, die regelmäfsige Bildung des Plurals der Substantiva, die regelmäfsige Wortstellung, die s. g. Casus des einfachen sowie des mit dem Adjektiv verbundenen Substantivs, endlich Indikativ des Praesens und Imperfektums von *avoir*. Von alledem kommt freilich in der zuvor durchgearbeiteten Erzählung *Le bouclier* nicht mehr vor als: *un jeune homme*, *avait le (un) bouclier*, [*qui*] *avait un bouclier*, [*ton*] *bouclier* [*est*] *très beau*. Man ersieht, dafs die Aneignung des grammatischen Stoffes aus der Lektüre hier nur zum geringen Teile möglich ist. Nachdem die im ersten Kapitel gegebenen grammatischen Aufschlüsse vom Schüler aufgenommen sind, ('erlernt' worden, p. III), geht Ulbrich an die Durcharbeitung der deutschen Übungssätze. Wie er diesen Teil des

[1]) Elementarbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. Berlin Gaertner (H. Heyfelder) VII, 208 S. — lobende und empfehlende Anzeigen FG. 4, 76—77 (Kressner). Herrigs Archiv 77, 444.

Unterrichts verstanden wissen will, ergeben folgende Worte: 'Dieselben sind aber nicht dazu bestimmt, von dem Schüler der Reihe nach ins Französische übersetzt zu werden, sondern sie sollen dem Lehrer nur das Material bieten für die verschiedenartigen Übungen, durch welche er die Regeln der Grammatik und das aus dem Lesestück gewonnene Sprachmaterial seinen Schülern einzuprägen wünscht; und zu diesem Zwecke dürfte es in einer lebenden Sprache, in der zuerst das Verständnis der gesprochenen fremden Laute zu erstreben ist, angemessener sein, den Inhalt der deutschen Sätze den Schülern in französischer Sprache vorzusagen, ihn wiederholen und übersetzen zu lassen, als nach der alten Methode des Latein-Unterrichts Satz für Satz in die fremde Sprache zu übertragen'. Man kann dies nur billigen; freilich dürfte ein Lehrer, dem das Material geboten wird, wohl schon nach wenigen Kapiteln im stande sein, es sich selbst zu bilden: darf man es unter Umständen schon dem Schüler nicht immer leicht machen, so doch auch dem Lehrer nicht. Er kann immer merken, daſs der Erfolg nur für Schweiſs käuflich ist — auch im französischen Unterricht, wo bisher meistenteils die Schüler schwitzten, die Lehrer höchstens bei den unfruchtbaren Korrekturen. Die grammatische Abteilung des Buches umfaſst etwa sechzig Seiten; sie beschränkt sich auf das Wesentlichste und Notwendigste und läſst sich in zwei Jahren bequem absolvieren. Ein Vokabelverzeichnis beschlieſst das Buch, das auch noch in einem Anhang reichhaltiges Material zu elementaren Sprechübungen enthält. Es werden darin die Erscheinungen des täglichen Lebens und der Umgebung des Schülers behandelt: *L'école*, *la chambre*, *les repas*, *le jardin* etc. So ist Ulbrichs Elementarbuch eine durchaus beachtenswerte Erscheinung für den ersten fremdsprachlichen Unterricht: hoffentlich findet der Verfasser Muſse, die am Schlusse des Vorworts verheiſsene Schulgrammatik bald erscheinen zu lassen. Das ebenda versprochene Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische halten wir für minder notwendig.

Während viele geneigt sind auf der Unterstufe von einer systematischen Grammatik völlig abzusehen, ist die Forderung einer solchen für die mittleren und oberen Klassen unabweislich. Es ist daher mehrfach der Versuch gemacht, rein grammatische Handbücher für die Schule zu verfassen. Die Mehrzahl hält sich an das herkömmliche Schema, nur selten bricht ein bedeutender neuer Gedanke an irgend einer Stelle hervor. Brauchbar ist die Grammatik für Mittelschulen von A. Bechtel[1]), die dem Normallehrplan für die österreichischen Realschulen angepaſst ist. H. Breymanns Satzlehre[2]) ist ein sorgsam

[1]) Französische Grammatik für Mittelschulen. Zweiter Teil: für die Mittel- und Oberklassen. 4. Aufl. Wien Manz. XII, 263 S.

[2]) Französische Grammatik für den Schulgebrauch. II. Teil: Satzlehre. München u. Leipzig Oldenbourg. IX, 108 S. ang. FG 3, 396—399.

und sauber gearbeitetes, handliches Buch, das mit der Forderung nur die wirklich wichtigen und unentbehrlichen Regeln in möglichst knapper Form aufzunehmen und alle grammatischen Subtilitäten auszuschliefsen erfolgreich Ernst gemacht hat. Die Gruppierung der Regeln ist durchweg geschickt, die Beispiele, der Umgangssprache entnommen, sind zahlreich und instruktiv. Die Schulgrammatik von Seeger und Erzgraeber[1]) bietet sehr umfangreichen Stoff, die Beispiele sind gehäuft und mit deutscher Übersetzung versehen. Dadurch gestaltet sich das Buch zugleich zu einem wertvollen stilistischen Hilfsmittel. Grofsen Wert hat K. Kühns Schulgrammatik[2]). Sie beschränkt sich auf das wesentlichste in Syntax und Formenlehre, zieht in der letzteren zur Befestigung einer korrekten Aussprache eine einfache und leichtfafsliche Transskription heran und fafst unter der Bezeichnung 'Laut und Schrift' die hauptsächlichsten der dem Schüler zu übermittelnden phonetischen Erscheinungen klar und deutlich zusammen. Ein ausführliches Register erleichtert den Gebrauch des Buches, das doch nicht zum geringsten in der Hand des Schülers ein Nachschlagewerk sein soll, ein Vorzug, den wir bei Seeger-Erzgraeber vermissen. J. B. Peters[3]) stellt den grammatischen Stoff in Tabellen zusammen. Steinbarts[4]) Französisches Verbum ist ein bekanntes, viel gebrauchtes Hilfsmittel. Ein sehr empfehlenswertes Buch ist E. Frankes Stilistik[5]), die gleich Seeger-Erzgraeber besonders aus französischen Übersetzungen der Werke Schillers für die Vergleichung beider Sprachen wichtiges und interessantes Material beibringt.

Unter den für den Schulgebrauch bestimmten Sammlungen französischer Texte mufs an erster Stelle die von Otto E. A. Dickmann herausgegebene 'Schulbibliothek' genannt werden[6]). Die Bände

---

[1]) Französische Schulgrammatik herausgegeben von H. Seeger. I. Formenlehre von G. Erzgraeber, II. Syntax vom Herausgeber. X, 260 S. Dazu: Bemerkungen zu einem neuen, für den französischen Unterricht der mittleren Klassen bestimmten grammatischen Lehrbuch. A. Bemerkungen zur Syntax. Vom Direktor Seeger. B. Bemerkungen zur Formenlehre. Vom Oberlehrer Dr. Erzgraeber. Wissenschaftl. Beilage zum Programm des Realgymn. zu Güstrow. 48 S. In dieser wissenschaftl. Beilage setzt sich der Herr Direktor Seeger gelegentlich mit den Recensenten seines Lehrbuchs der nfrz. Syntax auseinander. Vgl. FG. 3, 326—334.

[2]) Französ. Schulgrammatik. Bielefeld u. Leipzig Velhagen u. Klasing. XI, 150 S.

[3]) Französ. Schulgrammatik in tabellarischer Darstellung. Leipzig Neumann. 84 S.

[4]) Das französ. Verbum. 5. Aufl. Berlin H. W. Müller. 35 S.

[5]) Französische Stilistik. Ein Hilfsbuch für den französischen Unterricht. Teil II. Oppeln Maske. IV, 144 S. — angez. Gm. 4, 779. CORSW. 14, 906.

[6]) Französische und englische Schulbibliothek. Herausgegeben von Otto E. A. Dickmann. Leipzig Rengersche Buchhandlung. Band XXVI: Confessions d'un Ouvrier par Emile Souvestre. Für den Schulgebrauch erklärt von Otto Josupeit. VIII, 107 S. — XXVII: Ausgewählte Erzählungen

zeichnen sich schon äufserlich durch elegante Ausstattung und passendes Format aus. Darauf ist entschieden Wert zu legen, denn wohl darf man von einem Buche, das der Jugend in die Hand gegeben wird, verlangen, dafs es auf den ästhetischen Sinn des heranwachsenden Geschlechts vorteilhaft einwirkt und sich durch äufsere Schönheit eine gewisse Achtung erwirbt. Das Format ist hohes Oktav: man sollte doch endlich allgemein dem Taschenformat den Krieg erklären. Der Schüler trage auf dem Schulweg seine Bücher unter dem Arm, wenn er wirklich der Mappe entwachsen ist; der albernen Neigung aber die Eigenschaft des Schülers auf der Strafse zu verhehlen, sich der Bücher und Hefte zu schämen und sie in der Tasche oder gar im Stiefel unterzubringen sollte man nicht noch Vorschub leisten. Der Umfang der Bände ist gering — durchschnittlich sieben Bogen — da sie nur den Lesestoff *eines* Semesters enthalten sollen. Dabei ist es nicht möglich durchweg den gesamten Inhalt eines Werkes zu bieten, doch 'werden nur Teile eines Ganzen veröffentlicht, die in sich eine Art Ganzes bildend, eine hinreichende Bekanntschaft mit den bedeutendsten Geisteswerken und deren Verfassern ermöglichen.' Als Einleitung wird die Biographie des Autors vorangeschickt, und am Ende stehen Anmerkungen, die nur ausnahmsweise und in ganz vereinzelten Fällen Grammatisches behandeln oder die Aussprache eines Wortes bezeichnen; Etymologien und Synonymik sind völlig ausgeschlossen; dagegen werden die sachlichen, besonders die historischen Schwierigkeiten in ausgiebiger Weise, doch in prägnantester Form gehoben. Das sind so vortreffliche Grundsätze, dafs von kleinen Ausstellungen völlig abgesehen und das Unternehmen nicht nachdrücklich genug empfohlen werden kann.

Nachdem die Sammlung zunächst Prosawerke gebracht hat, wurde in diesem Jahre der Versuch gemacht auch der Poesie zu ihrem Recht zu verhelfen. Die von den Herrn Gropp und Hausknecht getroffene Auswahl unter der lyrischen und epischen Poesie Frankreichs

---

von Alphonse Daudet. Erklärt von Ernst Gropp. XV, 91 S. Im ganzen zwölf Geschichten; gute biographische Einleitung; die bei Daudet sehr notwendigen Worterklärungen unter dem Text. Vgl. ZRSW. XI, 293. — XXVIII: Histoire de la Révolution d'Angleterre von Guizot. Mit einer Karte. Erklärt von Aug. Althaus. XII, 118 S. — XXIX: Histoire de la Civilisation en Europe etc. par F. P. G. Guizot. Auswahl. Erklärt von Ad. Kressner. VIII, 117 S. — XXX: Campagne de 1809. (Aus: Hist. de Napoléon I) von Pierre Lanfrey. Mit drei Plänen. Erklärt von J. V. Sarrazin. XII, 116 S. — Dazu als I Band einer Sammlung poetischer Werke: Auswahl französischer Gedichte, zusammengestellt von E. Gropp und E. Haufsknecht. 217 S. (davon entfallen auf Lafontaine 26, A. Chénier 11, Béranger 20, Victor Hugo 32, Th. Gautier und Coppé 36 Seiten. Auch Übersetzungen aus dem Deutschen wurden aufgenommen) und Abrifs der franz. Verslehre von Dr. E. Gropp 20 S. vgl. Deutsche Litteraturzeitung No. 20 (Koschwitz). FG. III, 199. (Kressner). IV, 11—12. (Sarrazin) PA. 28, 412 (Knörich).

zeugt von ebenso eingehender Bekanntschaft mit dem weitschichtigen Material wie von feinem Geschmack; ein bedeutender Teil der von ihnen ausgehobenen Dichtungen erscheint zum ersten Male in einer solchen Auslese, besonders sind die Dichter der Gegenwart reichlich herangezogen. Das Buch ist so angelegt, dafs es den Schüler durch alle Klassen begleiten kann: eine von Gropp verfafste Verslehre, die besonders erschien, erhöht die Brauchbarkeit; ein Kommentar wurde versprochen.

Durch die Erzählungen A. Daudets hat die Schullektüre eine schätzenswerte Bereicherung empfangen; die starke Zusammenziehung der Meisterwerke Guizots ist doch etwas bedenklich.

Die Weidmannsche Sammlung[1]) kann sich bekanntlich so vortrefflicher Grundsätze, wie sie oben hervorgehoben wurden, nicht rühmen. Die Ausgaben sind von sehr verschiedenem Werte, doch bieten sie meistenteils in ihren Anmerkungen viel mehr als nur irgend verlangt werden kann. Mit dem Erklären aber ist es wie mit dem Beweisen: wer zu viel thut verfehlt seinen Zweck, und so dienen viele Anmerkungen hier weniger dem Verständnis des Textes als der Ablenkung der Aufmerksamkeit und des Interesses von der Hauptsache. Was soll man sagen, wenn zu den ersten vier Zeilen von Thiers' Ägyptischer Expedition drei ziemlich umfangreiche Anmerkungen gehören, von denen eine in der Stärke von 14 Zeilen einer ganz bekannten grammatischen Erscheinung gewidmet ist? Auch in Pfundhellers anerkennenswerter Ausgabe des Charles XII stöfst man unter den sachlich gehaltenen Anmerkungen nicht selten auf die leidigen Übersetzungen (z. B. *avoir des intelligences dans un lieu!*) Etymologieen (*casser*, *cabaler*, *rançon*, *gré*, *net*), grammatischen Auslassungen ('volkslogisches' *ne*, absolutes Particip, *et* vorm attributiven Relativsatz, worauf freilich

---

[1]) Sammlung französischer und englischer Schriftsteller, herausgegeben von E. Pfundheller und G. Lücking. Berlin Weidmann. Thiers' Ägyptische Expedition der Franzosen 1798—1801. Erklärt von F. Koldewey. Mit zwei Karten von H. Kiepert. 3. Auflage. 202 S. — Histoire de Charles XII, roi de Suède, par Voltaire. Erklärt von E. Pfundheller. Mit zwei Karten. 3. Auflage. XXII, 260 S. (Lange biographische Einleitung. Voltaires Irrtümer werden in den Anmerkungen richtig gestellt. Viele Druckfehler auch noch in dieser Auflage.) — Siècle de Louis XIV, par Voltaire. Erklärt von E. Pfundheller. Erster Teil. 2. Aufl. XXVIII, 219 S. Oraisons funèbres de Bossuet. Ausgewählt und erklärt von E. Pfundheller. 147 S. (drei Reden.)

Die im Teubnerschen Verlage erscheinende Sammlung hat im verflossenen Jahre keine Fortsetzung erfahren. Dagegen erschienen mehrere Bändchen in der Sammlung französischer und englischer Schriftsteller (Ausgabe Velhagen und Klasing), welche Direktor A. Benecke leitet. Auch diese Ausgaben sind bekanntlich von ungleichem Werte. Es erschien: Molière, L'Ecole des Femmes; Corneille, Polyeucte; Thiers, Napoléon à Sainte Hélène; Rollin, Biographies; Lanfrey, Expédition d'Egypte; Lamartine, Voyage en Orient. vgl. FG. III, 293—297.

nicht wie bei Koldewey, 14 Zeilen verschwendet werden) und Aussprachebezeichnungen *(joug, œuf, fief, ours, Danemark)*. Dasselbe gilt von der Ausgabe des Siècle de Louis XIV; dagegen finden sich in den Oraisons funèbres solche Anmerkungen nur ganz vereinzelt.

Endlich sei der, durch ihr kleines Format wenig angenehm berührenden Bibliothèque française[1]) gedacht, die sich im verflossenen Jahre um drei Doppelbändchen vermehrt hat. Nicht minder unangenehm als die äufsere Erscheinung dieser Miniaturbibliothek fällt das darin beobachtete Verfahren auf: da der Umfang der zum Abdruck gebrachten Werke für den Rahmen des Unternehmens zu grofs ist, so wird gelegentlich das Original gekürzt und die entstandene Lücke durch ein französisch geschriebenes 'Résumé' ausgefüllt. Unter dem Text steht die deutsche Bedeutung zahlreicher, zum Teil recht gewöhnlicher Vokabeln *(coller, les vitres, l'air, veuve, boue etc.)!* Das schlimmste aber sind die jedem Kapitel angehängten Questionnaires zur Hebung der Conversation. Es ist eine Schmach, dafs 'dem Schulgebrauch' — so steht ausdrücklich auf dem Titel — dergleichen Machwerke angeboten werden, und es ist wohl kaum zu denken, dafs ein deutscher Lehrer seinen Schülern diese Bücher in die Hand geben wird. Besonders aber verschone man uns mit solchen Fragekasten, da sie dem Unterrichtenden doch ein zu jämmerliches Armutszeugnis ausstellen. Oder sollte es wirklich Lehrer geben, die nach der Lektüre eines Abschnitts nicht aus eigener Kraft Fragen stellen können wie: *Où avait-il passé son enfance? Où se rendirent-ils? Que fit Remi dès le lendemain?*

Ungleichheit der Behandlung begegnet natürlich auch in den Einzelausgaben französischer Werke. So verzichtet der uns vorliegende, bereits 1884 erschienene, gut ausgewählte Fablier Classique[2]) zunächst auf jede erklärende Notiz, liefert aber in einem separat erschienenen, französisch geschriebenen Supplément Anmerkungen, die zum Teil dem Lehrer von Nutzen sein werden. Ebenso verhält es sich mit den Morceaux Choisis de Buffon[3]). Man wird diese Lektüre in einer

---

[1]) Bibliothèque française à l'usage de la jeunesse avec notes allemandes et questionnaires. Leipzig Baumgärtner. Band 44-47: Sans famille, par Hector Malot. Herausgegeben von Prof. Lion. 48—49: Histoire d'un forestier (und zwei andere Erzählungen) von Prosper Chazel, herausg. von Prof. Lion.

[2]) Le Fablier Classique de la Jeunesse. Choix de fables de Lafontaine, de Florian et d'auteurs divers. Brême M. Heinsius. 180 S. Daran ein Appendix über Versifikation und Analysen. Dazu: Supplément au Fablier Classique contenant des Notes explicatives. 80 S.

[3]) Morceaux Choisis de Buffon ou Recueil de ce que ses écrits ont de plus parfait sous le rapport du style et de l'éloquence. Brême Heinsius. 1885. 204 S. Dazu: Supplément aux Morceaux etc. 48 S.

guten Untersekunda mit Vorteil verwerten können. Von den in England erschienenen Werken zeichnet sich die Ausgabe der Campagne de Russie [1]) durch knappe, fast durchweg geographische und historische Noten aus, während sich Meisterwerke von Xavier de Maistre [2]), Chateaubriand [3]) und A. Dumas [4]) weitläuftige Erläuterungen elementarster Art gefallen lassen müssen. Dagegen sei empfehlend auf Burtins Choix de Poésies hingewiesen [5]). Das Buch enthält nicht nur die übliche Auswahl aus Lafontaine, Chénier, Béranger u. a., sondern bringt auch besonders schöne, zusammenhangende Stellen aus den Dramen der Corneille, Racine, Molière und aus Epen Voltaires und Victor Hugos. Es ist daher an solchen Schulen zu verwenden, deren Lehrplan die Lektüre ganzer Dramen ausschliefst.

Obgleich das Lesebuch eine allgemeine und hervorragende Forderung der Reformlitteratur ist, treten zu den bestehenden Werken dieser Art nur wenig neue hinzu. Das überall bekannte, gleichzeitig in den Dienst der Litteraturgeschichte gestellte, also chronologisch geordnete Buch von Ludw. Herrig [6]) erschien in 37. (das Elementarbuch in 20.) Auflage, der ebenso angelegte Manuel von Ploetz [7]) in 8. Auflage. Dies Werk floriert besonders an Töchterschulen und scheint in seinem ganzen Umfange der auf solchen Anstalten leider vielfach immer noch herrschenden Oberflächlichkeit zu dienen. Die dramatische Litteratur ist mehr herangezogen als bei Herrig; aber während sich dieser begnügt von jedem der drei grofsen Dramatiker ein Stück vollständig zu geben, erscheint bei Ploetz eine ganze Reihe von Scenen verschiedener Dramen (Corneille vier, Molière sechs, Racine sechs), die durch eine gedrängte prosaische Erzählung verbunden werden. Nun klingt es freilich imposant, wenn es heifst: wir lesen jetzt Le Bourgeois Gentilhomme, oder den

---

[1]) Campagne de Russie en 1812 par M. le Duc de Fézénac. Edited with Notes etc. by G. Sharp. London Rivington.

[2]) Xavier de Maistre, Les Prisonniers du Caucase et Le Lépreux d'Aoste with Introduction and Notes by Léon Delbos.

[3]) Chateaubriand, Voyage en Amérique ed. by Léon Delbos. London Williams and Norgate.

[4]) A. Dumas, Les Demoiselles de St. Cyr. With Introduction and Notes by Victor Oger. London Macmillan. (Abfällig beurteilt JE. p. 334).

[5]) Choix de Poésies: 17ième, 18ième et 19ième siècles avec notices biographiques et notes par E. Burtin. 2ième édition. Berlin Sauvage. 188 S.

[6]) La France Littéraire. Morceaux choisis de Littérature française etc. par L. Herrig und G. F. Burguy. 37ième édition revue, corrigée et augmentée. — Premières Lectures Françaises. Französisches Lesebuch für mittlere Klassen höherer Lehranstalten von L. Herrig. 20. gänzlich umgearbeitete Auflage. Braunschweig Westermann.

[7]) Manuel de Littérature Française par Charles Ploetz, 8ième édition soigneusement revue. Berlin Herbig. XLVIII, 784 S. (erschien auch in englischer Ausgabe).

Cinna des Corneille, oder auch La Ciguë von Augier. Eitel Blendwerk! Die „Lektüre" des Bourgeois beschränkt sich auf 6 Seiten, von denen fünf auf Molière, eine auf Ploetz kommen, die des Cinna auf 14, die des Augierschen Stücks auf zwei Seiten! Hoffentlich bricht sich das gesunde Streben den Schülern möglichst Vollständiges zu reichen und ihnen die verflachende Beschäftigung mit Bruchstücken nicht mehr aufzubürden, immer weiter Bahn und veranlafst eine Umarbeitung dieses Manuel auf Grund der angedeuteten Tendenz.

Die zweite Auflage des Manuel von Marelle[1]) hat eine von der ersten wesentlich abweichende Gestalt angenommen, aber noch immer enthält sie vieles, was für die Schule nicht geeignet ist. Die an sich sehr hübschen Kinderlieder Marelles sind für die Anfänger zu schwer, Spielereien wie L' Eléphant du Jardin zoologique u. a. sind noch weniger in der Klasse zu verwerten, die zahlreichen Briefe ersetzen den Mangel an guten historischen Lesestücken keineswegs. Dagegen wird der Lehrer in dem Buche manches finden, wodurch er einmal Abwechslung in den Unterricht bringen, ihn lebendig gestalten kann; auch für manchen praktischen Wink wird er dem Verfasser dankbar sein, zumal wenn er es sich zur Aufgabe macht, seine Schüler auch in die Geheimnisse des Briefstils einzuweihen. — Die erste Stufe von Gottfried Ebeners[2]) weitverbreitetem Lesebuch ist gleichfalls in neuer Auflage erschienen. Es ist praktisch angelegt und dürfte auch den modernen Anforderungen genügen. Dasselbe gilt von einem durchaus eigentümlichen Buche, das sich L' Aide de la Conversation française[3]) nennt und den Grundsatz befolgt, das Lesestück für die Konversation durch Auflösung in Fragen und Antworten auszunutzen. 135 meist kurze Erzählungen füllen die mit gerader Zahl bezeichneten Seiten, während ebensoviele Questionnaires ihnen gegenüberstehen und durch kurze, prägnante Fragen in französischer Sprache vom Schüler Rechenschaft über das Gelesene heischen. So sehr wir den Fragen abhold sind, mit denen mehr als pedantische Herausgeber die Werke der fremden Autoren verunstalten, so berechtigt erscheinen sie in diesem Buche, dem es darauf ankommt, einem vielfach anerkannten Prinzip zur Ausführung zu verhelfen. Freilich übersteigen die Anekdoten zuweilen die Fassungskraft der Schüler, die noch nicht einen vollständigen Autor in der Hand haben, auch hätte auf Poesie einige Rücksicht genommen werden können; aber dies sind geringfügige Ausstellungen — das Buch wird Beifall finden und Nutzen stiften,

---

[1]) Manuel de Lecture, de Style et de Composition etc. par Charles Marelle. Deuxième édition refondue sur un nouveau plan. Frankfurt a. M. (1887) A. Gestewitz. X, 134 S. Ang. FG. IV, 9—11 (Kressner).

[2]) Gottfried Ebeners Französisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten. In drei Stufen. Neu bearbeitet von A. Meyer. I. Stufe, mit einem Wörterverzeichnisse. Hannover Meyer. 107 S.

[3]) L'Aide de la Conversation française avec questionnaires et dictionnaire français-allemand par Eug. Ad. Muller. Hanovre Meyer. 144 S. ang. ZGW. 40, 613.

mag es zum mündlichen Gebrauche der Sprache verwendet oder schriftlichen Übungen zu Grunde gelegt werden. Auch H. Saures[1]) Französisches Lesebuch, I. Teil, fügt einer Anzahl Fabeln und Anekdoten kurze, auf den Inhalt bezügliche Fragen hinzu. Die Lesestücke entsprechen zum grofsen Teil der Forderung, den Schüler mit der Geschichte, der Kultur, der Geographie des fremden Landes bekannt zu machen, besonders mufs der Abschnitt Paris et ses Environs hervorgehoben werden. Zu Übungen im mündlichen Ausdruck wird sich das Buch mit Erfolg verwerten lassen. Dagegen vermögen wir den Nutzen der Histoire Grecque et Romaine desselben Verfassers nicht einzusehen[2]). Sie soll der Konzentration des Unterrichts auf den höheren Schulen dienen, die Schüler mittlerer Klassen sollen an der Hand dieser Lektüre eine Wiederholung der ihnen kurz zuvor vorgetragenen alten Geschichte anstellen. Solche Konzentration ist eine Chimäre: entweder ist Geschichtsstunde oder französische Lektüre; die fremde Sprache darf nicht schon auf der Schule in den Dienst einer andern Disciplin gestellt werden, sondern kann nur als selbständiges, in sich abgeschlossenes Fach betrieben werden. Der fremdsprachliche Unterricht hat mit sich selbst gerade genug zu thun, um noch Handlangerdienste zu übernehmen. Auch giebt es für unsere Schüler zum Studium der alten Geschichte geeignetere Hilfsmittel als die französischen Historiker oder gar eine stellenweis ziemlich dürftig stilisierte Kompilation: vermögen sie nicht durch die Lektüre griechischer oder römischer Autoren wenigstens an einigen Stellen in die alte Geschichte einzudringen, so stehen ihnen doch in der vaterländischen Litteratur Werke von hervorragender Bedeutung zur Verfügung, die solche Kenntnis besser vermitteln als die Franzosen. Der Verfasser verheifst in der Vorrede eine nach denselben Grundsätzen bearbeitete History of Germany. Bliebe das doch ungeschrieben! Französische und englische Geschichte, denen im Lehrplan unserer höheren Lehranstalten ein so verschwindend kleiner Raum gestattet ist, mögen dem Schüler aus den entsprechenden nationalen Historikern zufliefsen, deutsche Geschichte und das Gemeingut aller civilisierten Völker, die des Altertums, können wir lehren und wiederholen ohne die Hilfe von Fremden. Darum gefällt es uns auch nicht, dafs Wingerath[3]) den historischen Teil des ersten Bandes seines vor-

---

[1]) Französisches Lesebuch für Realgymnasien, Oberrealschulen u. s. w. von H. Saure. I. Teil. Berlin (1885) Herbig. X, 145 S. Zum grofsen Teil genau dasselbe ist: Französische Lesestoffe insbesondere zur Übung im mündlichen Ausdruck von H. Saure. 2. Auflage. Cassel Kay (1886). V, IV, 145 S.

[2]) Histoire Grecque et Romaine par Epoques, tirée des meilleurs historiens français etc. von H. Saure. Berlin Herbig. VIII, 136 S. — ang. Herrigs Archiv 76, 335.

[3]) Choix de Lectures Françaises à l'usage des écoles secondaires par Hubert H. Wingerath. Cologne Du Mont-Schauberg. Iière partie: Classes

züglichen Lesebuchs nur aus Erzählungen aus der alten Geschichte bestehen läfst; der zweite Band zieht dagegen ausschliefslich Mittelalter und Neuzeit heran. Die neue Auflage dieser Bücher ist ein Muster von Sorgfalt und Sauberkeit: es ist überflüssig dem Lobe, das ihnen ungeteilt von allen Seiten ausgesprochen worden, etwas hinzuzufügen. Gleich ihnen steht das Hilfsbuch von Wershoven[1]) im Dienst der neuen Forderungen. Münch verlangt, dafs das Lesebuch Materialien zu Sprechübungen enthalten soll, welche ein 'isolierendes Vokabular' ersetzen; ferner soll es Aufsätze zur Geschichte, Geographie, Völkerkunde etc. von Frankreich bringen, damit aber nicht den Stoff für die Schullektüre bieten, sondern orientierend, anregend und belehrend den Schüler durch die gesamte Schulzeit begleiten, also eine ähnliche Rolle spielen, wie das deutsche Lesebuch. Ist diese Forderung auch teilweise in einigen der erwähnten Werke erfüllt, wie von Saure in seiner *Phraséologie*, so ist doch, von Wingerath abgesehen, keiner ihr so voll und ganz gerecht geworden, wie Wershoven. Sein Buch zerfällt in zwei Teile. Der erste enthält Materialien zu Sprechübungen und zwar I. Connaissances utiles, ein Abschnitt, der dem eben citierten bei Saure und Wingeraths *Introduction (Méthode intuitive)* entspricht und in dem vom menschlichen Körper, der Kleidung, den Mahlzeiten, den Münzen und Gewichten, den Haustieren, von Stadt, Haus und Wohnung die Rede ist, und II. Histoire de France nach den bekannten Quellen. Der zweite, umfangreichere Teil ist 'Musteraufsätze. Litterarische Proben' überschrieben und führt zunächst Umwandlungen poetischer Stücke in Prosa vor, z. B. L'anneau de Polycrate von Rollin, La muraille miraculeuse (die Gottesmauer) von Chr. Schmidt. Es folgen Briefe, Beschreibungen, litterarische Kritiken, Analyse des Cid und der Athalie, historische Studien, Portraits und Reden; zuletzt recht schätzenswerte Mitteilungen über Land, Leute und Sprache in Frankreich, sowie eine gedrängte Übersicht über die Litteraturgeschichte. So bietet das Buch dem Elementarschüler wie dem Primaner Anregung und Belehrung und erfüllt daher durchaus den Zweck ein treuer Begleiter während der gesamten Schulzeit zu sein. Es enthält eine Fülle von Stoff; tritt dazu die Lektüre gröfserer historischer, novellistischer und dramatischer Werke und die Aneignung von Gedichten, wie sie die Sammlung von Gropp und Hausknecht bietet, so dürfte bei nur einigermafsen geschickter Benutzung dieser Hilfsmittel die Einführung des Schülers in das Geistesleben der Franzosen in ausreichender Weise bewerkstelligt sein.

Einer der begründetsten Vorwürfe, die man der alten Methode macht und auf den bereits im vorstehenden wiederholt hingewiesen

---

inférieures. 4ième édition. XIII, 249 S. IIième partie: Classes moyennes. 3ième édition. XV, 407 S.

[1]) Hilfsbuch für den französischen Unterricht an höheren Lehranstalten von F. J. Wershoven. Cöthen Schulze. VIII, 226 S. — vgl. FG. III, 224 S. (Gundlach).

wurde, ist die Anwendung kleiner zusammenhangsloser Sätze zur Einübung bestimmter grammatischer Regeln. Dennoch giebt es Leute, denen Ploetz in dieser Beziehung noch nicht genug bietet. Dies beweist, dafs Bertrams Grammatisches Übungsbuch[1]) bereits in sechster, 'verbesserter' Auflage erschien, ein Werk, das zu den einzelnen Lektionen der Schulgrammatik von Ploetz in der hier üblichen Weise reichliches Material in Gestalt französischer und deutscher Sätze beibringt und den Übersetzungsstoff bei Ploetz durchschnittlich um das vierfache vermehrt. Das uns vorliegende Heft enthält auf 210 Seiten Übungssätze zu den Lektionen 24—57 der Schulgrammatik. Bertram ist Verfasser einer ganzen Reihe ähnlich angelegter Bücher, die alle nach dem Grundsatz verfahren: 'Il faut passer fréquemment le burin sur le même trait, si l'on veut obtenir ce que l'on doit chercher, une trace profonde et durable'. — Während Ploetz diese Arbeit von zweifelhaftem Nutzen einer anderen Feder überliefs, hat A. Benecke[2]) seiner Grammatik diese scheinbar unentbehrliche Ergänzung eigenhändig angedeihen lassen. Seine Exercices syntaxiques enthalten die französischen Originaltexte zu dem gleichzeitig erschienenen Buche 'Französische Exercitien und Extemporalien', und zwar teils einzelne Sätze, teils zusammenhangende Stücke. Beide Bücher entsprechen sich genau, nur dafs in jenem französisch lautet, was in diesem deutsch zu lesen ist. Der Verfasser bestimmt seine Arbeit für alle die, 'welche neben den in den Schulgrammatiken enthaltenen Sätzen und sonstigem Übersetzungsstoff von Zeit zu Zeit für Exercitien und Extemporalien (!) neues Material zur Verfügung zu haben wünschen. Zu diesem Behufe ist es natürlich am zweckmäfsigsten, wenn der Lehrer die Sätze sich nicht selber erst aus einem deutschen Texte zu übersetzen braucht, sondern sie direkt in der ihm geeignet scheinenden Fassung und Übersetzung für die Klasse verwertet'. (?) Die Sätze sind vielfach in bekannter Manier den 'Regeln auf den Leib geschrieben': so ist der Einübung der Wörter *amour*, *délice*, *orgue* etc. (auch *orge* — Perlengraupen, Gerstengraupen!) eine volle Seite gewidmet. Der Satz: *Les premières amours sont les plus vives!* ist ohne Zweifel recht bildend.

Dagegen weht in dem Lese- und Übungsbuch von K. Ploetz[3])

---

[1]) Grammatisches und stilistisches Übungsbuch für den Unterricht in der französischen Sprache. Im Anschlufs an die Schulgrammatik v. Ploetz bearbeitet von W. Bertram. Heft 2. (Enthaltend Übungen über die Lektionen 24—57.) Sechste, verb. Aufl. Bremen 1885 Heinsius. 244 S.

[2]) Exercices syntaxiques. Sammlung französischer Sätze und zusammenhängender Stücke zur Einübung der Syntax. Von Alb. Benecke. Potsdam (1884) Stein. — Französische Exercitien und Extemporalien. Übungsstoff in Sätzen und zusammenhängenden Stücken zu Abteilung III Ausgabe B der Französischen Schul-Grammatik von Alb. Benecke. Potsdam (1884) Stein.

[3]) Methodisches Lese- und Übungsbuch zur Erlernung der französischen Sprache von Karl Ploetz. I Teil: Aussprache und Wortlehre. 3. verbesserte

etwas Morgenluft. Heifst es doch in der Vorrede: 'Der Verfasser geht von dem Grundsatze aus, dafs auf der ersten Unterrichtsstufe Grammatik, Lektüre, mündliche und schriftliche Übungen in jeder Lektion Hand in Hand gehen und sich gegenseitig unterstützen, d. h. sowohl sprachlich als sachlich möglichst zu einander in Beziehung stehen müssen. Vielfach wird in dem Buche der Inhalt der französischen Stücke zu Exercitien und zu Übungen in Frage und Antwort verarbeitet. Ein die Sprache... beherrschender Lehrer wird dies mit Leichtigkeit weiter fortführen und den reichen Stoff, den ihm das Buch bei absichtlicher Beschränkung des Sprachmaterials auf das gebräuchlichste bietet, überall passend zu verwerten wissen.' Demgemäfs sind die Sätzchen hier äufserlich wenigstens verschwunden und durch kleine, oft recht kleine, aus 2—3 Sätzen bestehende Übungsstücke teils in der deutschen, teils in der fremden Sprache ersetzt; es überwiegen indessen längere zusammenhangende Stücke, meist erzählenden und beschreibenden Inhalts, auch begegnen litterarhistorische Analysen, kurze Biographieen und Briefe. — Ausschliefslich zum Übersetzen ins Französische sind die in gutem Deutsch geschriebenen, meist umfangreichen Übungen von L. Berkenbusch[1]) bestimmt. Sie dienen der Formenlehre (S. 1—79) und der Syntax (S. 80—160), verschmähen grundsätzlich einzelne auf bestimmte Regeln zielende Beispiele und ziehen auch das Gespräch wiederholt heran. Wer für solche Übersetzungen Zeit findet, wird das geschickt gearbeitete Buch mit Nutzen verwenden. Freilich fehlt es an Bizarrerieen nicht: wir rechnen dahin weniger die grammatischen Erörterungen, als den Versuch, die mit *être* conjugierenden Verba nach dem Muster der lateinischen Genusregeln in etwas holprige Verse zu bringen und die Zumutung 'Berliner Redensarten' ins Französische zu übersetzen, ein Übungsstück, das offenbar auf die Anregung des 'Richtigen Berliners' zurückzuführen ist. Zur Befestigung gewisser syntaktischer und phraseologischer Eigenheiten der beiden auf dem Realgymnasium getriebenen modernen Sprachen bietet das Perleberger Osterprogramm einige gut geschriebene Übungsstücke[2]). Ausdrücke und Wendungen der Umgangssprache vermittelt dagegen eine von B. Egal[3]) herausgegebene Erzählung. Auch die

---

und durch einen Anhang vermehrte Auflage. Berlin Herbig. XVI, 232 S. (Der Anhang enthält Sätze zur Einübung bestimmter grammatischer Erscheinungen.)

[1]) Übungen zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische für obere Klassen höherer Lehranstalten von L. Berkenbusch. Hannover Meyer. 192 S. — vgl. FG. IV, 74 (Sarr.)

[2]) Übungen zum Übersetzen in das Französische und Englische für die oberen Klassen. Von Vogel und Dapper. Progr. des städt. Realgymnasiums zu Perleberg. 24 S.

[3]) Manuel de la Conversation. Französische Erzählung zur Übung in der Umgangssprache u. s. w. von B. Egal (B. v. d. Lage). 6. Auflage. Berlin H. W. Müller. VI. 104 S.

Baumgartnerschen Übersetzungsbücher[1]) legen Nachdruck auf die Umgangssprache, was aber aufserdem von diesen Büchern zu halten, ergiebt folgender Passus der Vorbemerkungen: 'Weil grammatische Schwierigkeiten an zusammenhangenden Stücken nicht systematisch geübt werden können, waren die zusammenhangslosen Sätze nicht zu vermeiden. Um die Aufmerksamkeit jeweilen vom betreffenden grammatischen Punkte nicht abzulenken, sind in den einzelnen Satz absichtlich keine anderen Schwierigkeiten hineingesteckt worden.' Das ist recht anerkennenswert, wenn aber dafür mehr Geist und Zusammenhang in dies Übersetzungsmaterial gebracht wäre, würde das Buch gewifs mit mehr Lust und Liebe gebraucht werden. Wie es jetzt ist, gehört es ohne Zweifel zu den nüchternsten Machwerken, die je ein Schulmeister zusammengebraut hat.

Gegen die Übersetzung deutscher Klassiker ins Französische, wie sie auf der Oberstufe vielfach getrieben wird, sind gewichtige Stimmen laut geworden. 'Das Übertragen von Werken deutscher Klassiker ins Französische,' — urteilt Rambeau[2]) — 'was manchmal als das Endziel und der Höhepunkt des französischen Schulunterrichts angesehen wird (z. B. in der Direktorenkonferenz in Schleswig-Holstein 1883), ist in einer deutschen Schule von vorn herein zu verwerfen. Einer solchen Arbeit — wenn sie nicht ein lächerliches Konglomerat von halb germanischen, halb gallischen Satzgebilden, von französierten germanischen Wendungen sein soll — ist nur ein Mann, der beide Sprachen vollständig beherrscht, gewachsen, nicht aber ein Schüler, der die französische Sprache erst beherrschen lernen soll. Eine solche Arbeit ist für diesen nicht blofs zu mühsam, sondern auch fruchtlos, da er damit nie die fremde Sprache richtig anwenden lernen kann, weil das Vorbild fehlt, und sogar gefährlich, weil er die Germanismen, die bei einer derartigen Schülerarbeit unvermeidlich sind, gerade durch die Mühe und Anstrengung, die sie ihm kostet, in sein Gedächtnis einprägen mufs'. Dagegen ist einzuwenden, dafs es doch einmal in der Schulzeit einen Augenblick geben mufs, von dem ab der Schüler auch ohne 'Vorbild', d. h. ohne Anschlufs an die Lektüre, in der fremden Sprache zu arbeiten beginnt, wo das ihm bisher überlieferte sprachliche Material hinreichen mufs um selbständig und in freier Rede einen ihm gegebenen Stoff zu gestalten. Oder sollte ihm die ununterbrochene und consequent in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellte Lektüre im Laufe von sechs bis sieben Jahren nicht genügenden Stoff, die unablässig daran geknüpften Übungen nicht hinlängliche Redefertigkeit ver-

---

[1]) Französisches Übersetzungsbuch für den Unterricht auf der Mittelstufe sowie zur Wiederholung der Grammatik. Von Andreas Baumgartner. Zürich Orell Füfsli u. Co. 48 S. — Früher erschien: Lese- und Übungsbuch für die Mittelstufe des französischen Unterrichts. Von A. Baumgartner. Zürich 1883. 88 S.

[2]) a. a. O. S. 26.

liehen haben? Mufs er wirklich noch immer nach einem französischen Buche greifen, sich am Gängelbande des 'Vorbilds' bewegen, oder wird es möglich sein, dafs er sich ohne ein lächerliches Konglomerat von halb germanischen, halb gallischen Satzgebilden, von französierten germanischen Wendungen herzustellen einen ihm in mustergiltigem Deutsch vorgelegten Stoff in der fremden Sprache wiedergiebt? Denn dafs unter 'Übersetzung des dreifsigjährigen Kriegs' u. dgl. nichts anderes verstanden werden kann, als eine freie, wenn auch möglichst genaue Wiedergabe des Stoffes, nicht etwa eine Übersetzung Satz für Satz, Wort für Wort, darüber kann doch kein Zweifel walten. Aber gerade der Umstand, dafs hier ohne bestimmtes Vorbild gearbeitet wird, dafs hier der ganze Besitz des Schülers zum Gebrauche bereit liegen mufs, macht aus diesen mündlichen Übungen eine hervorragende Vorbereitung für den in der Abgangsprüfung der Realgymnasien geforderten und daher während der gesamten Primanerzeit zu übenden französischen Aufsatz. Die Schönheit und der Adel des deutschen Textes ist dem Schüler ein Sporn sein möglichstes zu thun, um dem vaterländischen Autor auch in der fremden Sprache nach besten Kräften gerecht zu werden, und Ref. hat sich bei diesen Übungen sehr oft schon über den Eifer der Schüler gefreut, die nicht müde wurden die vorgebrachten Reproduktionen immer wieder zu ändern, zu vereinfachen, zu schmücken, ihnen geläufige Wendungen ins Treffen zu führen, die Sätze abzurunden und zu verknüpfen. Freilich reizt dazu wohl nur ein wirklich schöner deutscher Text, und als verfehlt zu bezeichnen ist die Spekulation die deutschen Klassiker durch neue, eigens zu diesem Zweck gefertigte Übersetzungsbücher, wie die von Rolfs[1]) in dem fremdsprachlichen Unterricht zu ersetzen. Die deutschen Klassiker brauchen sich dieser Rolle nicht zu schämen![2])

Die Forderung, auf höheren Lehranstalten in der Geschichte der französischen resp. englischen Litteratur zusammenhangenden Unterricht

---

[1]) Sammlung von Darstellungen aus der Geschichte. Zum Übersetzen ins Französische. Drittes Bändchen: Der Seeweg nach Ostindien. Köln, Grüttner. 79 S. vgl. Herrigs Archiv 77, 449, wo das erste Heft der Sammlung empfohlen wird.

[2]) Bierbaum a. a. O. S. 83 ruft gegen diese Übung in seiner ausfallenden Art sogar die Polizei zu Hilfe. „Das Unverantwortlichste und Verwerflichste aber, was je in dieser Richtung geleistet worden ist, waren jedenfalls die ohnmächtigen Versuche, Meisterwerke deutscher Litteratur in die Fremdsprache zu übersetzen. Wir nennen das eine dreifache Versündigung, und zwar zunächst an unsern Klassikern, dann an der Fremdsprache und drittens an unserer Jugend. Warum nicht lieber dafür einen fremdsprachlichen Klassiker in der Ursprache lesen? — Ob solche Verirrungen wohl noch heute vorkommen? Dann sollte entschieden die Behörde dagegen einschreiten. —" Da möchten wir doch vorgreifend auf Dickmanns Ausführungen im Progr. der Friedrich-Werderschen Oberrealschule, Berlin, Ostern 1887 hinweisen.

zu erteilen, finden wir mit Nachdruck nur bei Nohl ausgesprochen [1]). Die uns recht plausible Meinung, dafs Litteraturgeschichte eine Wissenschaft ist, die als solche nicht in die Schule, sondern lediglich auf die Universität gehört, eine Meinung, die auch nach neuem preufsischen Reglement für die Behandlung der Geschichte der einheimischen Litteratur mafsgebend gewesen ist, 'verträgt, nach Nohl, nicht einmal die wohlwollendste Kritik.' Indessen ist auch Nohl der Ansicht, dafs man den Stoff mit weiser Mäfsigung den Schülern bieten mufs und dafs es sich nicht darum handeln kann, sie mit einer Fülle von Einzeldaten zu überschütten, auch will er nicht von allen Autoren, die besprochen werden, Proben vorlesen. Immerhin ist die von ihm entworfene Skizze, die der Litteraturgeschichte in Prima zn Grunde zu legen wäre, ziemlich eingehend, und selbst wenn wir die Möglichkeit, eine Stunde wöchentlich diesem Unterrichtszweige einzuräumen zuzugeben vermöchten, sehen wir nicht, wie dieser Stoff sich in mehr als oberflächlicher, also verderblicher Weise bewältigen liefse. Zwei Sätze mögen aus der Skizze Nohls hervorgehoben werden: 'Über diese Männer (Encyclopädisten, Voltaire, Rousseau) mufs mit grofser Vorsicht geredet werden; in den aus ihren Schriften zu gebenden Proben darf selbst für reifere Schüler sich nichts Anstöfsiges finden!' Und: 'Von der bis in die Gegenwart hineinreichenden Skandal- und Schandlitteratur ist nur andeutend zu reden, von Proben selbstverständlich ganz abzusehen; aber zur Warnung (!) vor solchem Lesegift auch in deutschen Übersetzungen sind die Namen der frivolsten dieser Schmutzautoren zu nennen!' — An Hilfsmitteln für solchen litterarhistorischen Unterricht fehlt es denn auch nicht: Wilh. Freunds Tafel der französischen Litteraturgeschichte, in deutscher Sprache [2]), und das auf Demogeot erbaute Büchlein von K. Kaiser in französischer Sprache mögen erwähnt werden. [3])

Unter den phraseologischen und lexicographischen Arbeiten verdienen die Seegerschen Phraseologien [4]) hervorragende Beachtung. Sie enthalten eine Fülle vortrefflichen Materials, das jeder Lehrer mit Nutzen verwenden wird, ohne dafs darum die Bücher selbst dem

[1]) a. a. O. S. 248 f. Auch Bierbaum S. 125 redet der systematisch betriebenen Litteraturgeschichte das Wort.

[2]) Wilhelm Freunds Sechs Tafeln der griechischen etc. Litteratur-Geschichte. V. Tafel der franz. Litteraturgeschichte. 2. Auflage. Leipzig Violet. 36 S.

[3]) Précis de l'Histoire de la Littérature française etc. par K. Kaiser. Jena et Leipzig, Bufleb. VIII, 142 S. — ang. FG. III, 256 (Kressner).

[4]) Phraseologie zur Einübung des Gebrauchs der französischen Hilfszeitwörter und einiger durch vielseitige Verwendbarkeit ausgezeichneter Verba auf *er*. Von H. Seeger. 58 S. Und von demselben Verfasser: Phraseologie zur Einübung des Gebrauchs der französischen Verba unregelmäfsiger oder archaischer Konjugation. 96 S., und Phraseologie zur Einübung des Gebrauchs der französischen Präpositionen. 122 S. Wismar Hinstorff. Vgl. FG. III, 326—334.

Schüler in die Hand gegeben zu werden brauchen. Bei den Konjugationsübungen besonders erweisen sich die entsprechenden Sammlungen als äufserst praktisch. — Über Werke wie Ploetz' Voyage à Paris [1]) scheint augenblicklich auch in Lehrerkreisen ein milderes Urteil zu herrschen als seit langer Zeit, und gewifs ist es kein Fehler, wenn auch in der Klasse ein solcher Sprachführer gelegentlich einmal zum Besuch erscheint. Dagegen wären die im kleinsten Format gehaltenen und in dünnen Heften abgegebenen Wörterverzeichnisse nebst Redensarten zu Charles XII von Wiemann den Schülern möglichst fern zu halten. Es sind gedruckte Präparationen.[2])

Als ausgezeichnetes für den Schülerkreis zunächst berechnetes Wörterbuch ist die Bearbeitung des allgemein bekannten Thibaut durch Prof. H. Wüllenweber zu empfehlen.[3]) Vorzügliche Ausstattung, scharfer Druck, korrekte Orthographie, übersichtliche Anordnung der Bedeutungen innerhalb der Artikel, Aufnahme von technologischen Ausdrücken und Wörtern neuesten Datums, die dem modernen Menschen schon unentbehrlich geworden sind — dies alles macht den neuen Thibaut in der That zu dem, was er sein will, zu einem Buche für die Schule und das Leben.

---

[1]) Voyage à Paris. Sprachführer für Deutsche in Frankreich u. s. w. von K. Ploetz. 10. verb. Aufl. Berlin Herbig. 122 S.

[2]) Wörterverzeichnis nebst Redensarten zu Charles XII. Zusammengestellt von A. Wiemann. Gotha Schloefsmann.

[3]) Dictionnaire français-allemand et allemand-français par M. A. Thibaut. 108ième édition, revue. corrigée etc. Brunswick Westermann. 994 S. lex. 8⁰. Erwähnt seien auch folgende in England erschienene Vocabelbücher: F. Vogelsang, French Word-Book; London David Nutt. Die Worte werden unter allgemeine Überschriften, wie Earth, Dress, Illness, verteilt. — M. E. Findlay and J. J. Findlay, A Vocabulary of French Words. London Simpkin, Marshall and Co. Die gewöhnlichsten französischen Worte mit englischer Übersetzung in alphabetischer Folge. Dazwischen Lücken, in die der Schüler aus seiner Lektüre Nachträge schreibt, um sich so — seltsame Spielerei — sein eigenes Lexikon herzustellen. vgl. JE. p. 173. — Eug. Pellissier, French Roots and their Families, a Synthetic Vocabulary. London Macmillan. Als Wörterbuch zu mager, als Memorierstoff zu voll von seltenen Wörtern, auch begegnen einige Etymologien zweifelhafter Natur. Ebenda, p. 128. — Henri Attwell French-English Pseudo-Synonyms. Paris Hachette. Zusammenstellung von Worten, die in beiden Sprachen ähnlich lauten, d. h. dieselben sind, aber verschiedene Bedeutung haben. Leicht zu vervollständigen. — Endlich Premier Vocabulaire Français, Erstes franz. Vokabelbuch etc. von A. Ricard. Prag, Neugebauer. 58 S.

VIII.

Englisch

H. Löschhorn.

Weniger als die französischen Lehrbücher wälzen die englischen grammatischen Ballast. Es ist das nicht ihr Verdienst, es liegt in der Natur der Sache. Um so mehr wird aber nach bekannten Mustern gearbeitet. Da die Aussprache des Englischen gemeinhin für schwieriger gilt als die des Französischen, so widmet die landläufige Schulgrammatik diesem Kapitel bedeutenden Raum; nach dem alten grammatischen Schema wird dann die Formenlehre, dann die Syntax vorgetragen und beides mit englischen und deutschen Übungssätzen reichlich ausgestattet. Für diese Art von Sprachlehren ist, wie auf französischem Gebiete Ploetz, auf englischem Plate gleichsam zum Symbol geworden. Die Elementarstufe des „vollständigen Lehrgangs" von Plate[1]) ist bereits in 59. Auflage erschienen. Die erste Abteilung, das wichtigste über die Aussprache der *Buchstaben* oder Leseschule, umfaſst 27 Seiten; dann kommen die „Lektionen", deren jede ein kurzes Paradigma oder eine Regel an ihrer Spitze trägt, es folgen englische Sätze, etliche Vokabeln, deutsche Sätze. Die Lektionen haben zuweilen Überschriften wie „die Schule, die Familie, das Haus" — darum sind aber die in ihnen enthaltenen Übungsstücke nicht etwa zusammenhangende Beschreibungen, sondern nur abgerissene Sätze, in denen von Schulutensilien, Verwandtschaftsbezeichnungen, Hauseinrichtung gesprochen wird. Hinter den Lektionen stehen Briefe, Erzählungen und Gedichte, immer gewissenhaft von Vokabelreihen flankiert, so daſs das Wörterbuch am Ende des Buches ziemlich überflüssig erscheint. Plates Kurzgefaſste Grammatik[2]) ist eine ganz handliche Zusammenstellung der Formen-

---

[1]) Vollständiger Lehrgang zur leichten, schnellen und gründlichen Erlernung der englischen Sprache von H. Plate. I. Elementarstufe. 59. Aufl, Dresden Ehlermann. VII, 242 S.

[2]) Kurzgefaſste Grammatik der engl. Sprache von H. Plate. 5. verb. Aufl. Dresden Ehlermann. IV, 76 S.

lehre und Syntax: sie ist entschieden an solchen Anstalten recht brauchbar, die es wagen das erste Jahr ohne eine s. g. Grammatik auszukommen und erst auf einer höheren Stufe das Erlernte systematisch zusammenzufassen. Bei Degenhardt[1]) nimmt die Leseschule 35 Seiten ein, auf denen die bekannten bezifferten Vokale oft zur Anwendung gelangen; die Grammatik würfelt die verschiedenartigsten Erscheinungen durcheinander, Formenlehre und Syntax schlingen sich ineinander wie die Fäden eines bunten Gewebes. Die Vorrede behauptet zwar, dafs das Verb, als die eigentliche Seele der Sprache, der Formenlehre als Grundlage gegeben wurde: indessen wird schliefslich jede englische Grammatik diesem Redeteil den meisten Raum zuweisen müssen, und was die grundlegende Verwendung des Verbs betrifft, so beschränkt sie sich darauf, dafs am Anfang jeder Lektion ein Fetzen des Konjugationssystems als Fähnlein ausgesteckt ist. Englische und deutsche Übungssätze begleiten jede Lektion und wachsen mit der Nummer derselben an Zahl. Zusammenhangende deutsche Stücke schliefsen den grammatischen Teil; dann folgt das Lesebuch, das mancherlei Gutes enthält, auch, wie bei Plate, jeden Abschnitt mit Vokabeln begleitet, und ein Wörterbuch. Ebendahin gehört Backhaus' Vorschule[2]), die sich rühmt die Aussprache besonders zu berücksichtigen. Es ist die alte Schablone. Die Formenlehre ist nach den Wortarten geordnet, die Bezeichnung der Vokale mit Ziffern, das Ausgehen vom deutschen Laut und vom deutschen Wort (z. B. bei den Präpositionen), überflüssiger Lernstoff, sogar die Bezifferung der Worte im deutschen Satze um zur richtigen englischen Wortstellung anzuleiten — alles alte Bekannte, die um ihr zähes Leben wahrhaft zu beneiden sind. Die umfangreiche Grammatik von Sonnenburg[3]) gilt allgemein und mit Recht als eine hervorragende Leistung und verdient die weite Verbreitung, die sie gefunden, vollauf. Die Behandlung der Aussprache zeugt ebenso von genauer Kenntnis der Sache wie von Geschick in der Darstellung, der Plan, nach dem Formenlehre und Syntax vorgetragen werden, ist wohl durchdacht, auch die Lesestücke, welche die englische Geschichte und die Realien besonders heranziehen, durchaus lobenswert. Das Buch ist zum Privatstudium vortrefflich geeignet, aber als Schulbuch können wir

---

[1]) Kurzgefafstes Lehrbuch der Englischen Sprache. Leseschule — Schulgrammatik — Lesebuch von Rud. Degenhardt. Dresden 1885 Ehlermann. VI, 384 S.

[2]) Vorschule der Englischen Sprache. Unter besonderer Berücksichtigung der Aussprache und der Umgangssprache bearbeitet von J. C. N. Backhaus. 2. Aufl. Hannover Meyer. VIII, 218 S. — angez. ES. (=Englische Studien) X, 161 (Rambeau).

[3]) Grammatik der Englischen Sprache nebst methodischem Übungsbuch. Naturgemäfse Anleitung zur Erlernung der Aussprache, der Formenlehre und der Syntax. Von Rud. Sonnenburg. 10. Aufl. Berlin Springer. VIII, 360 S.

es nicht empfehlen. Dazu enthält es eben zu viel; der grammatische Stoff und die Übungssätze erdrücken den Unterricht, auch die Bezeichnung der Aussprache verdiente wohl eine Umarbeitung auf Grund der neueren Forschung. Im Gegensatz zu den für den Selbstunterricht bestimmten Unterrichtsbriefen nach der Methode Toussaint-Langenscheidt ist das Lehrbuch von Hoppe[1]), das in demselben Verlage erscheint und sich ungefähr derselben Umschreibung der Aussprache bedient, ausdrücklich der Schule gewidmet. Das Werk enthält eine erstaunliche Gelehrsamkeit, eine Fülle von Einzelheiten — aber die Anordnung ist wenig übersichtlich und die fortwährenden Verweisungen von den Vokabeln auf die „Hauptregeln über einzelne Buchstaben" (so für Laute!), Verweisungen, die stellenweis bei einem einsilbigen Worte auf drei und vier anwachsen (z. B. S. 10 *wing*, *of*, *rule)*, verbreiten auch nicht gerade besondere Klarheit. Und welche Zeit verliert nicht der Schüler, wenn er bis zur letzten Seite bei jeder Vokabel, die ihm zugeführt wird, in dem Buche herumblättern muſs, um irgendwo Belehrung über Aussprache, Silbentrennung u. dgl. zu empfangen! So können wir denn nicht umhin unter den älteren Lehrbüchern denen von Gesenius den Preis zuzuerkennen, besonders dem Elementarbuch[2]), das nunmehr in 12. Auflage vorliegt. Da Gesenius der Zerstückelung des grammatischen Stoffes nicht huldigt, stellt er das Zusammengehörige zusammen, erläutert es durch englische Beispiele, die den kleinen zusammenhangenden Lesestücken entnommen sind, so daſs eine lebendige Wechselwirkung zwischen den beiden Hauptteilen des Buches aufrechterhalten wird: den Lesestücken folgen deutsche Sätze, die freilich ohne Schaden beschränkt werden dürften. Es wäre zu wünschen, daſs der Verfasser sich dazu verstünde der Forderung der unten genannten Recension zu entsprechen und den Abschnitt über die Lautlehre mit Benutzung der wissenschaftlichen Phonetik umzuarbeiten und statt der „phantastischen Sprachbezeichnung" phonetische Schrift einzuführen.

Modernen Anforderungen gerecht zu werden versuchen auf diesem Gebiet verhältnismäſsig nur wenig Werke. Diejenige, aus dem Lesestück die Regeln der Grammatik zu abstrahieren, bestimmt die Methode von S. Oepke[3]). Ein Stück aus dem englischen Lesebuche des Verfassers wird eingeübt, dann durch Übersetzung und Vergleichung eine oder mehr Regeln gefunden, die in kurzen schriftlichen Übungen eingeprägt werden. Die letzteren sind nun freilich die Schattenseite

---

[1]) Lehrbuch der Englischen Sprache für Schulen. I Teil: Elementarbuch. Von A. Hoppe. 2. Aufl. Berlin Langenscheidt XII, 265, XXXIX S.

[2]) Vgl. ES. X, 168—169. — Gesenius' Elementarbuch ist auch ins Französische übersetzt: Dr. W. Gesenius. Grammaire élémentaire anglaise. Adaptée à l'usage des Français par Dr. Chr. Vogel. Halle Gesenius. VIII, 336 S.

[3]) Lehrbuch der Englischen Sprache von S. Oepke. I Teil. Unterstufe. Goslar Koch. 134 S.

des Buches, zumal mitunter lange Reihen von einzelnen Verbalformen, Pronominibus u. a. als Übungsstoff geboten sind. Von Zeit zu Zeit tritt eine Wiederholung ein, die gleichzeitig den Zweck verfolgt, den empirisch gewonnenen grammatischen Stoff systematisch zu ordnen. Das Buch ist geschickt gearbeitet und zeigt in der weisen Beschränkung des Stoffes einen anerkennenswerten Takt.

Der Forderung, dem Schüler zur praktischen Kenntnis der Sprache, zum Reden und Schreiben zu verhelfen, dient das auf die Anschauungsmethode gegründete Lehr- und Lesebuch von J. und E. Lehmann [1]). Die einzige Spur von „Grammatik“ ist hier eine „Liste der unregelmäfsigen Verba“; dagegen wird reichhaltiger und belehrender Übungsstoff in beiden Sprachen an drei ziemlich komplizierte Bilder (Holzschnitte) angeknüpft: Winter, a Winter Evening at Home, Spring. Demselben Ziel strebt Gengnagel [2]) zu: „Da die Kunst des Sprechens lediglich durch Sprechen erlernt werden kann, so mufsten die in unsern Schulgrammatiken eingebürgerten Aufgaben zum Übersetzen aus meiner Methode ausgeschlossen und durch Aufgaben zum Sprechen ersetzt werden“. Das ist vortrefflich gesagt, nichtsdestoweniger dürfte aber die Methode, die vom Schüler verlangt, dafs er jeden Übungssatz zu Haus laut und aus dem Gedächtnis durchkonjugiert, und welche Sätze bildet, die allein der Geist des verewigten Ollendorf eingegeben haben kann [3]) — langweilig und im ganzen wenig erspriefslich sein.

Für ein englisches Lehrbuch darf Sweets Elementarbuch [4]) nicht

---

[1]) Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache. Nach der Anschauungsmethode mit Bildern bearbeitet von J. Lehmann und Ernst Lehmann. II. Stufe. 1. Abt. Die Anschauung im Bilde. 3. Aufl. Mannheim Bensheimer. XIII, 295 S.

[2]) Praktische Einführung in die Englische Grammatik und Konversation von K. Gengnagel. Halle Kämmerer. VI, 64 S.

[3]) Z. B. Die Tanten haben Kopfweh und der Onkel Zahnweh. Hatte Eure alte Tante dieses Geld in ihrer Tasche?

[4]) Sweet, Elementarbuch des gesprochenen Englisch. Grammatik, Texte u. Glossar. Oxford Clarendon Press. Leipzig Weigel 1885. 2. Aufl. 1886. 116 S. vgl. ES. X, 155 - 158 (Klinghardt), Herrig sArchiv, 77, 425—433 (F. Beyer). Literaturbl. No. 10 (Schröer). Sweet will das gesprochene Englisch, und zwar den Dialekt des gebildeten Londoners lehren. Er ist daher genötigt von der historischen Orthographie der Litteratursprache durchaus zu abstrahieren und sich einer phonetischen Schrift zu bedienen. Doch beschränkt er sich keineswegs dabei auf korrekte Wiedergabe der einzelnen Laute, sondern er fafst ganze Wortreihen, Satzteile als Einheit auf und bezeichnet auch die Verteilung der Tonstärke und Tonhöhe über den Lauten durch angemessene Zeichen. Eine fernere Konsequenz ist, dafs Sweet, da in der gesprochenen Sprache die einzelnen Worte durch keine lautlichen Mittel irgendwelcher Art von einander geschieden werden, auch in der Darstellung der Rede vermittelst schriftlicher Zeichen keine Trennung nach Worten vornimmt. Er zerlegt jeden Satz in rhythmische Satztakte, deren jeder mit einem schweren Taktteil, d. h. vollbetonter Silbe beginnt. Besondere Zeichen geben die wechselnde Bewegung der mündlichen Rede nach ihrer Tonhöhe an.

mehr unbeachtet bleiben. Wenn hier auch allein die gesprochene Rede berücksichtigt wird und der Schulunterricht daneben noch der Schriftsprache Rechnung tragen mufs, so sind doch auch für diese die Wege gangbar zu machen, die Sweet mit so grofser Sicherheit zur Erreichung seines Zweckes eingeschlagen hat. Bisher genügen die Lehrbücher von Wershoven und Koch unsern Forderungen am meisten. Der erstere baut sein Lehr- und Lesebuch[1]) auf phonetischer Grundlage auf; die Lautlehre ist äufserst knapp gehalten und bietet das wesentlichste auf wenigen Seiten; es folgt eine ebenso auf das notwendigste beschränkte,[2]) nach den Wortarten geordnete Formenlehre. Wo es erforderlich, ist die leicht fafsliche und billigen Anforderungen entsprechende Transskription den Worten beigefügt, aber in dem den gröfseren Teil des Bandes ausfüllenden Lesebuche begegnet kein Zeichen zur Bezeichnung der Aussprache. Hier ist mit vollem Recht alles dem vorlesenden Lehrer überlassen und für den Notfall dem durchgehends mit Transskription begleiteten, „isolierten" Vokabular. Die Auswahl der Lesestücke, Prosa und Poesie, ist bis auf Gullivers Voyage to Liliput wohl zu billigen. Statt dieses ziemlich umfangreichen Abschnitts aus Swift wäre uns etwas über England und seine Bewohner mehr willkommen gewesen. Das Buch ist für die beiden ersten Jahre des Unterrichts berechnet und läfst sich in dieser Zeit, d. h. in der Tertia des Realgymnasiums, gründlich und ohne Überhastung absolvieren. Nach dem Verlauf dieser Zeit, also in Untersekunda, will der Verfasser, und wir stimmen ihm bei, mit der Lektüre ganzer Werke beginnen, ohne ein Lesebuch auszuschliefsen.

Die Rücksicht auf das Vorhandene hinderte J. Koch bei der Umarbeitung des Fölsingschen Unterrichtswerks ganz neue Wege einzuschlagen.[3]) Die vorliegende „Mittelstufe" umfafst die Syntax in der Reihenfolge der Redeteile und ist durchweg mit dem Lesebuche (s. unten S. 243 Anm. 1) in Beziehung gesetzt; auch die deutschen Übungen — teils Sätze, teils zusammenhangende Stücke, besonders Briefe — entsprechen bestimmten Abschnitten desselben; anzufechten ist freilich die zuweilen wenig geschickte Fassung der Regeln[4]) und die Einschaltung von Abschnitten, denen ein Platz in der Formenlehre gebührt.

---

[1]) Englisches Lehr- und Lesebuch auf phonetischer Grundlage von F. J. Wershoven. Bielefeld und Leipzig Velhagen und Klasing. VIII, 228 S.

[2]) So bleiben z. B. *shelves sheaves* fort, leider noch nicht *louse — lice, pea — peas pease.* Auch unter den Verben in § 80 u. 81 wäre noch manches als überflüssig zu tilgen.

[3]) Foelsing-Koch, Lehrbuch der engl. Sprache. Teil II. Mittelstufe. Kurzgefafste Grammatik nebst Übungen zum engl. Lesebuch. Bearbeitet von Dr. John Koch. Berlin Enslin. VI, 122 S.

[4]) Z. B.: „Der unbestimmte Artikel lautet vor solchen (Wörtern), die mit einem Vokal, einem stummen oder unbetonten *h* anfangen, *an;*"

Das Verfahren Lautenhammers[1]), die 'Aussprache Punkt für Punkt in Verbindung mit der Grammatik' zu erörtern und zu üben, ist weiter nichts als die ganz äufserliche Kombination gewisser Ausspracheregeln und gewisser Stückchen der Formenlehre unter gemeinsamer Lektionsnummer, wozu noch recht kurze englische oder deutsche Übungssätze kommen. Zimmermanns „Englische Aussprache[2])“ hat in der neuen Bearbeitung gewonnen, verschmäht aber noch immer die Transskription, die dem Buche wissenschaftlichen Wert geben würde; denn mit den paar Strichen über den Vokalen und den kursiv gedruckten Konsonanten ist doch nichts auszurichten. Dagegen verdient Steuerwalds umfangreiches Lehrbuch der englischen Aussprache,[3]) obgleich es sich der Walkerschen Bezifferung bedient, obgleich es den englischen Laut durch Verweisung auf deutsche Laute erklärt, schon als Nachschlagebuch Beachtung.

Schulausgaben englischer Klassiker erscheinen meist in den bereits im vorigen Abschnitt erwähnten Sammlungen, und was dort im allgemeinen bemerkt worden ist, gilt auch hier. Die in der Dickmannschen Sammlung[4]) veröffentlichten Reden englischer Staatsmänner bilden für die Prima eine recht geeignete Lektüre, die auch in die immerhin schwierigen Verhältnisse des englischen Staatslebens einzuführen imstande ist. Der für ein Semester berechnete Abschnitt aus Macaulay

---

(gemeint ist h als Anlaut einer unbetonten Silbe). „Es steht auch *a* vor Wörtern die mit einem konsonantisch anlautenden Vokalzeichen anfangen“.

[1]) Lehrbuch der engl. Aussprache von Joh. Lautenhammer. I. Teil: Aussprache. 2. verb. Auflage. München Kellerer. 156 S.

[2]) Die englische Aussprache auf akustisch-physiologischer Grundlage in leichtfafslicher Darstellung für den Schul- und Privatgebrauch von J. W. Zimmermann. 2. verbesserte und zum Teil neubearbeitete Auflage. Naumburg a. S. Schirmer. VI, 41 S. Die erste Auflage erschien 1885. vgl. ES. X, 159—161 (Klinghardt, der die Arbeit als verfehlt bezeichnet).

[3]) Lehrbuch der engl. Aussprache nebst Vokabular. Mit besonderer Berücksichtigung der Aussprache von Eigennamen. Von W. Steuerwald. München u. Leipzig Oldenbourg. (1883). XII, 422 S.

[4]) Französische und englische Schulbibliothek. Herausgegeben von. Otto E. A. Dickmann. Leipzig Rengersche Buchhandlung. Band XXIII: Ausgewählte Reden englischer Staatsmänner. Für den Schulgebrauch erkl. von J. C. A. Winkelmann. Heft 2: Edm. Burke, Rede über die ostindische Bill des Charles J. Fox. XV, 93 S. Dazu eine Karte von Vorderindien um 1760. (Das erste Heft enthält Reden der beiden Pitt.) — XXIV: The Duke of Monmouth. Aus History of England von Macaulay. Erkl. v. O. Werner. Mit einer Karte. VIII, 103 S. — XXV: Gulliver's Travels into several remote nations of the world. Part I: A Voyage to Lilliput. Von Jonathan Swift. Erklärt von Fr. Hummel. VIII, 55 S. XXXI: Von demselben Part II: A Voyage to Brobdingnag 54 S. — XXXII: Historical Biographies by Gardiner. Erklärt von G. Wolpert. 94 S. (drei Biographieen: Sir Thomas Moore, Sir Francis Drake, Oliver Cromwell. Die übliche Übersicht über das Leben Gardiners fehlt.)

wird in Obersekunda mit Nutzen gelesen werden, ebenso die historischen Biographieen von Gardiner. Zwei Bändchen enthalten Swifts Gulliver, der als Lektüre für Obertertia empfohlen wird; doch möchten wir auf dieser Stufe das Lesebuch noch nicht verlassen oder wenigstens einen leichten historischen Stoff dem novellistischen vorziehen. In Aussicht gestellt wird eine Sammlung englischer Gedichte als Seitenstück zu der oben gerühmten Auswahl von Gropp und Hausknecht. — Die Weidmannschen Ausgaben [1]) bringen ebenfalls Parlamentsreden und als geschichtliche Lektüre Southey's Biographie von Nelson. — Ein eigenartiges Unternehmen ist Tauchnitz' Student's Series for School, College and Home [2]). Es ist, wie dieser Titel andeutet, nicht ausschliefslich für den Schulgebrauch bestimmt, sondern auch für Studierende, welche in die englische Litteratur einzudringen wünschen. Die Erklärungen und Einleitungen sind deutsch geschrieben, die ersteren, möglichst knapp gehalten, verzichten grundsätzlich auf die wohlfeilen Angaben über Aussprache, Grammatik und Synonymik; nur in seltenen, dringend notwendigen Fällen wird eine Anleitung zur Übersetzung geboten, dagegen auf die 'Realien' nachdrücklich eingegangen und erläutert was für die Kenntnis von Land und Leuten aus Geschichte, Staatswesen u. a. m. beizubringen erforderlich scheint. — Weit verbreitet sind Rauchs Readings [3]). Neu erschienen Dichtungen von Tennyson und

---

[1]) Sammlung französischer und englischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen. Herausgegeben von E. Pfundheller und G. Lücking. Berlin, Weidmann. Englische Parlamentsreden. Erklärt von Leo Türkheim. 242 S. (Enthält je eine Rede von Burke, Fox, dem älteren und dem jüngeren Pitt. Zu jeder Rede orientierende Einleitungen.) — The Life of Nelson by Robert Southey. Erklärt von O. Ritter X, 152 S. (Mit Schlachtplänen und Schiffsfiguren. Nur ein Auszug. Die Anmerkungen sind durch grammatische Bemerkungen, Angabe der Aussprache, Synonymik und selbst Übersetzungen übermäfsig breit geraten, nach sachlicher Seite aber vorzüglich.) — In der Ausgabe Velhagen und Klasing erschien: Shakspere, Julius Caesar; Marryat. Three Cutters, nebst Wörterbuch; Byron, The Siege of Corinth; W. Irving, Abbotsford. vgl. ES. X, 309—313 (Würzner).

[2]) Student's Series for School, College and Home. Edited by Ludwig Herrig. Leipzig, B. Tauchnitz. Hervorgehoben seien als für Schulzwecke besonders geeignet: Lord Tennyson: Enoch Arden and other Poems. Von A. Hamann. — Charles Dickens; Sketches. Von A. Hoppe, 2 Bde. — Lord Macaulay: England before the Restoration (History of England, Chapter I). Von W. Ihne. — England under Charles the Second (History of England, Chapter II). Von W. Ihne. (Die Anmerkungen beschränken sich vielfach auf Übersetzung bekannter Worte.) — Lord Clive. Von R. Thum. — Walter Scott: Tales of a Grandfather. Von H. Löschhorn, 2 Bde. — vgl. ES. X, 305—309 (Baudisch).

[3]) Rauchs English Readings. Herausgegeben von Prof. Dr. Ch. Rauch. Berlin Simion. Heft 30: Idylls of the King. Enid. By Alf. Tennyson, herausg. von O. Kutschera. 90 S. — Heft 31: The Sketch-Book of Washington Irving. A Selection, herausg. von A. Matthias. 89 S. Dazu ein Wörterverzeichnis extra. Die Ausgaben lassen sparsame Anmerkungen unter dem Texte zu; Matthias geht vielfach auf Synonyma und Homonyma ein.

eine Auswahl aus Washington Irvings Sketch-Book. Als Gegenstück zu der im vorigen Abschnitt wohl genügend charakterisierten Bibliothèque française erscheint in gleichem Verlag und Format, von demselben Herausgeber, und mit denselben Untugenden behaftet, ein English Library [1]), neben dem sich die in gleich kleinem Format gedruckte, von Wiemann besorgte Englische Schülerbibliothek [2]) durch fast völlige Abwesenheit alles störenden Beiwerks vorteilhaft auszeichnet.

Von den einzeln erschienenen Klassikerausgaben sei eine in London veröffentlichte von Shakspere's Julius Caesar [3]) genannt, die von einem englischen Beurteiler als die beste kleine Ausgabe eines Shaksperesche Dramas bezeichnet wird. Rev. Beechings sprachliche Anmerkungen sind kurz und prägnant; wichtiger sind die Andeutungen über den Charakter der handelnden Personen, über die Entwicklung des Dramas; höher als die wohlfeile Kunst 'in Worten zu kramen' stellt der Herausgeber das Studium des Dramas als Dichtung, und nach dieser Richtung hin liegt sein Verdienst. Dagegen wird an einer zu Oxford erschienenen Ausgabe von Byron's Childe Harold [4]) der Mangel ästhetischer Würdigung getadelt, der Überfluſs an unnützen und selbstverständlichen Worterklärungen gerügt. Wenn aber auch jenseits des Kanals nach dieser Hinsicht nicht minder gesündigt wird als in Deutschland, so muſs doch Albion die Segel streichen vor der famosen Ausgabe des Ivanhoe, die wir dem unermüdlichen H. Saure verdanken [5]). Wie die von demselben Herrn früher herausgegebenen Shakspere's Stories bestimmt sind ins englische Drama einzuführen, so soll diese Verarbeitung des Scottschen Romans auf die Great Novelists vorbereiten. Da es in den Kreisen, die diese Vorbereitung genieſsen, darauf anzukommen scheint, ein Buch möglichst schnell zu absolvieren, mehr als ein Semester darauf zu verwenden nicht üblich ist, so ist

---

[1]) English Library. Selection from the best modern writings. Leipzig Baumgärtner. Bd. 18—19: My Schoolboy Friends by Ascott R. Hope, hrsg. von C. Th. Lion. — 24—25: Quentin Durward by W. Scott. I. Teil hrsg. v. C. Th. Lion. — 26. desselben Werkes zweiter Teil. Die „Questions to be answered by the pupil" fehlen glücklicherweise im Quentin Durward.

[2]) Englische Schüler-Bibliothek. Herausgegeben von A. Wiemann, Gotha Schloeſsmann. 26. Bändchen: Gulliver's Voyage to Brobdingnag by J. Swift. 106 S. — 27: Sechs Erzählungen aus A Book of Golden Deeds. II. 112 S.

[3]) Shaksperes Julius Caesar, for Use in Schools ed. by Rev. H. C. Beeching, London Rivington. vgl. JE. p. 294. Die Ausgabe enthält auch ein Glossar und drei Appendices über Scansion, Omission of the Relative. Thou and You.

[4]) Byron's Childe Harold ed. by H. F. Tozer. Oxford Clarendon Press (1885). vgl. JE. p. 94. — The six Chief Lives from Johnson's „Lives of the Poets" with Macaulay's „Life of Johnson" ed. with Notes and Preface by M. Arnold. London Macmillan. — 2. Aufl. angez. ebenda, p. 246.

[5]) Ivanhoe von Sir Walter Scott. Für Schulen bearb. u. mit Anm. versehen v. H. Saure. Berlin Herbig. VI, 230 S.

nicht nur alles nebensächliche und anstöfsige ausgeschieden, sondern auch 'absichtlich vielen Wörtern und Wendungen die Übersetzung beigegeben.' Und welchen Wörtern und Wendungen! Wer bei *outlaw*, *soldiery*, *a good deal*, *to illuminate*, *sullen*, *garment* einer Übersetzung bedarf, soll sich nicht an die Lektüre des Ivanhoe wagen. Aber es bleibt nicht bei der einmaligen Übersetzung der Worte. Um dem Gehirn des Lesers auch nicht die geringste Anstrengung zuzumuten, werden ganz gewöhnliche Vokabeln wiederholt übersetzt: *sullen* erscheint auf S. 5 und vier Zeilen weiter auf S. 6 noch einmal, *outlaw* S. 1 und 8, *hussar* S. 5 [27] und S. 19 und zwar in verschiedener Transskription, *laces* begegnet S. 50, 63, 97; *West Riding of Yorkshire* S. 2 und 99; *thrall* auf S. 4 zweimal; *thong* S. 3, 5, 19; *brass* wird auf S. 4 übersetzt, auf S. 3 als bekannt vorausgesetzt. So ist das Verfahren des Herausgebers völlig ohne Prinzip. Er hätte besser gethan, dem englischen Text eine Interlinearversion beizugeben, dann wäre wenigstens dem Leser noch das ermüdende Umhersuchen in den Zahlen erspart geblieben. Zwischen diesen Worterklärungen finden sich Andeutungen über die Aussprache (S. 1: *desperate*; *gállant* und *gallánt*, auch S. 43) und Anmerkungen geographischen Inhalts, wie die, dafs unter den Don genannten Flüssen der russische am bekanntesten ist. Solche Bücher werden dem deutschen Schüler geboten, mit solchen Produkten schmückt sich der deutsche Büchermarkt!!

Einen Schulkommentar zu den ersten sechs Gesängen von Milton's Paradise Lost enthält ein Salzburger Realschulprogramm[1]). Aus der unten angeführten Anzeige ist zu ersehen, dafs auch hier durch Etymologien und Übersetzungen viel gesündigt ist, andererseits aber auf abweichende Bedeutung des Miltonschen Ausdrucks vom modernen hingewiesen wird, schwierige Konstruktionen erklärt und sachliche Dunkelheiten gelichtet werden.

Den Anforderungen, welche Münch, Ohlert und andere an das fremdsprachliche Lesebuch gestellt haben, ist auf englischem Gebiete mehr genügt, als auf dem französischen. Ganz offenbar hat sich der Eifer der Fachgenossen hier in hervorragendem Grade und mit schönem Erfolge bethätigt. Bisher erblickte man in der Chrestomathie vorzugsweise ein Hilfsbuch für den litterarhistorischen Unterricht. Neben die älteren, wohlbewährten British Classical Authors von L. Herrig[2])

[1]) Schulkommentar zu Milton's Paradise Lost, Ges. I—VI v. J. Baudisch. Progr. der K. K. Ober-Realschule zu Salzburg. Angez. ZRSW. XI, S. 189.

[2]) Ludw. Herrig, The British Classical Authors. Select Specimens on the National Literature of England and America etc. Sixtieth Edition, revised and improved. Braunschweig Westermann. — First English Reading Book. Englisches Lesebuch für mittlere Klassen höherer Lehranstalten. 18. Aufl. ebenda.

treten mit gleicher Anlage die Readings von J. Siedler[1]) und Fison and Zieglers Select Extracts[2]). In der üblichen Weise nach Perioden geordnet, erscheinen hier die hervorragendsten englischen Schriftsteller von Chaucer bis Dickens resp. George Elliot, hinter ihnen die Amerikaner, und präsentieren dem Leser die köstlichsten Früchte ihrer Feder. Der Satz, dafs der Geschmack verschieden ist, erleidet bei vergleichendem Studium solcher Chrestomathien einige Anfechtung; auch die zuletzt genannten Werke haben eine ganze Reihe gemeinsamer Abschnitte aufzuweisen. Die Extracts sind von biographischen Skizzen begleitet, während J. Siedler in dieser Beziehung auf ihre vor wenigen Jahren erschienene, kurzgefafste englische Litteraturgeschichte verweisen könnte.

Wir aber verlangen mehr von dem Lesebuche als blofse Chrestomathien zu bieten vermögen. 'Soll die gewünschte Methode, Grammatik an der Hand der Lektüre zu treiben, durchzuführen sein, so mufs ein Lesebuch geschaffen werden, welches der methodischen Behandlung des grammatischen Stoffs als Unterlage dienen kann.'[3]) Der Lesestoff dagegen soll so gewählt sein, dafs er 'die Schüler in das englische Leben einführt, sie mit den Einrichtungen, Sitten und Gebräuchen des Landes in Umrissen bekannt macht und ihnen hervorragende Gestalten und wichtige Ereignisse der englischen Geschichte' — und, fügen wir hinzu, Litteraturgeschichte — 'fesselnd und leichtfafslich zur Anschauung bringt' (Koch). Beide Grundsätze sind nunmehr in einigen vortrefflichen Büchern verwirklicht, vor allen in dem Lesebuche von Nader und Würzner[4]), welches, um mit den Worten eines Recensenten zu reden, einen wesentlichen Fortschritt nach mehr als einer Richtung bezeichnet. Zunächst für die oberen Klassen österreichischer Realschulen bestimmt, fafst es auch die Bedürfnisse tieferer Stufen ins Auge. Es berücksichtigt in der Auswahl des Lesestoffes die in den ministeriellen Instruktionen enthaltenen Winke und gruppiert ihn nach dem Lehrplan der einzelnen Klassen. Aber darum ist das Buch nicht etwa specifisch österreichisch geworden: an jeder deutschen Lehranstalt würde es ohne weiteres seinen Platz vortrefflich füllen. Zwei Hauptziele haben die Verfasser erstrebt. Sie sprechen zwar nicht von der Ausnutzung der Lesestücke für den grammatischen Unterricht, doch sind die ersten

---

[1]) J. Siedler, Readings from the best English Authors in Poetry and Prose. For the Use of Schools etc. Berlin Winckelmann. VI, 396 S.

[2]) E. Fison and M. Ziegler's Select Extracts from British and American Authors in Prose and Verse. Intended as an Introduction to the Study of English Literature etc. Carefully revised and enlarged by H. Loewe and M. Ziegler. Halle Gesenius. X, 374 S.

[3]) Ohlert S. 47.

[4]) E. Nader und A. Würzner, Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Mit litterarhistorischen, sachlichen und sprachlichen Anmerkungen. Wien Hölder. VIII, 528 S. Sehr empfohlen ES. X, 144—146 (Klinghardt), ZRSW. XI, 351 (J. Resch).

Nummern, die wir darauf hin kontrollierten, auch dazu durchaus geeignet. Dagegen wollen sie Bekanntschaft mit den englischen Lebensverhältnissen der Gegenwart und Vergangenheit vermitteln und Bekanntschaft anbahnen mit den wesentlichsten Erscheinungen der Litteraturgeschichte. Um denselben wichtigen Stoff von verschiedenen Standpunkten aus vorzuführen und ihn dadurch den Schülern bleibend einzuprägen, ist die Anordnung getroffen, dafs Stücke einer Gruppe so viel wie möglich mit Stücken anderer Gruppen in Beziehung treten. So handeln sechs Lesestücke über London, dessen Lage aufserdem durch einen Plan anschaulich gemacht wird; aus dem King Lear Shakspeares werden Fragmente, Scenen aus dem ersten und dritten Akt, mitgeteilt, erläuternd und ergänzend treten dazu Lambs Erzählung, Jamesons Darstellung des Charakters der Cordelia und aus Percys Reliques die Ballade vom Lear. Sachliche Anmerkungen führen die im Text berührten Eigenheiten des englischen Volkstums des weiteren aus, Tabellen über Mafs, Gewicht und Geld, über die Reihenfolge und Regierungszeit der englischen Herrscher treten in erwünschter Weise für denselben Zweck ein. Kommentar wie Auswahl der Texte verdienen alles Lob. Zunächst werden Erzählungen geboten: 15 Stücke mit einfachem Satzbau, dann 10 schwierigere. Es folgen Schilderungen aus dem englischen Kulturleben (z. B. Lord Stanhope, Englisches Leben im 18. Jahrhundert; einzelne Kapitel aus Washington Irving's Sketch-Book; Th. Hugues, eine Cricketpartie), Abschnitte über Geschichte und Litteratur, Abhandlungen, Betrachtungen, Reden. Ein zweiter Teil ist der Poesie eingeräumt. Diesem Lesebuch verdankt Foelsing-Koch[1]) ziemlich viel. Die Auswahl ist auch hier nur zu loben. Man macht mit wertvollen Autoren Bekanntschaft, zu deren Lektüre die Schule nur selten gelangt. Den meisten Raum nehmen geographische Schilderungen und Darstellungen aus der englischen Geschichte ein; daneben erfährt der Leser auch vielerlei über Realien, englisches Leben, schliefslich auch über Litteratur. Das novellistische Element ist durch W. Irving, Marryat und Mrs. Gaskell vertreten. Der poetische Teil ist von geringem Umfang. Zur Erläuterung dienen, aufser einem Plane von London und Karten der drei Königreiche, Erklärungen und Redensarten (S. 321—370), die unseres Erachtens um so überflüssiger sind, als ein eigenes Wörterbuch zu dem Lesebuch von vornherein in Aussicht genommen war und nunmehr auch erschienen ist. Was erklärende Anmerkungen sind, kann nirgends besser als bei Nader und Würzner gelernt werden. Auch

[1]) Foelsing-Koch, Lehrbuch der englischen Sprache. Teil II: Mittelstufe. Abt. A: Englisches Lesebuch mit fortlaufenden Fragen und sachlichen und sprachlichen Anmerkungen. Bearbeitet von Dr. John Koch. Berlin, Enslin VIII, 370 S. (Mit einer Karte von Grofsbritannien und einem Plane von London). Dazu gehört: Abt. C: Wörterverzeichnis zum englischen Lesebuch. Mit Unterstützung von Dr. C. Thiem bearbeitet von John Koch. X, 150 S.

die Questions unter dem Text hätten recht gut fortbleiben können: wir haben uns im vorigen Abschnitt gelegentlich über dies Beiwerk ausgesprochen. Nichtsdestoweniger ist dem Lesebuch die weiteste Verbreitung zu wünschen; es kann, wo es eingeführt wird, nur dem Studium des Englischen in jeder Hinsicht förderlich sein und wesentlich dazu beitragen den alten Zopf zu kürzen. Auch die Bücher von K. Wihlidal[1]) sind auf Grund des österreichischen Normallehrplans und der darauf bezüglichen ministeriellen Verfügungen gearbeitet. Der Stoff ist reich und gut gewählt, der Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren gewissenhaft und sorgfältig durchgeführt. Unter dem Text wird durch phonetische Transskription zur richtigen Aussprache einzelner Wörter Anleitung gegeben, auch sachliche Anmerkungen werden geboten, während die sprachlichen — d. h. grammatische Notizen, Synonyma und Übersetzungen einzelner Vokabeln — 'als eine Art Präparation' den Schlufs des Buches bilden. Da das Buch ausdrücklich in den Dienst der Realschulen und verwandter Lehranstalten gestellt ist, so können wir diesen Anhang keineswegs billigen. Leben wir doch nicht mehr in der Zeit, wo das Buch alles, der Lehrer eine Null war, sondern wir streben nach einem Verfahren, das Menschen und Sache nach ihrem Werte verwendet. — Das englische Lesebuch von J. Holzamer[2]) ist aus derselben Anregung hervorgegangen wie das eben besprochene; es hat den Vorzug, dafs Wörterverzeichnis und Anmerkungen es nicht belasten; sachliche Erläuterungen sollen als Anhang später erscheinen und Lehrern auf Wunsch zur Verfügung gestellt werden. In vollster Rüstung, mit Anmerkungen, Präparation, Wörterbuch und phonetischer Bezeichnung der Aussprache tritt dagegen bereits in vierter Doppelauflage Wershoven-Becker[3]) in die Schranken. Das Buch enthält u. a. einen fast fünfzig Seiten starken Abschnitt über England und giebt dazu auch bildliche Erläuterungen. Wershovens Hilfsbuch[4]) ist genau nach Münchs Forderungen gearbeitet: es enthält demgemäfs Materialien zu Sprechübungen

---

[1]) Karl Wihlidal, Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten, mit sprachlichen und sachlichen Erläuterungen, litterarischen und biographischen Einleitungen, sowie phonetischer Transskription der Aussprache. Leipzig 1887. Freytag. XVI, 418 S. Genau dasselbe wie des Verfassers Englisches Lesebuch für Realschulen und verwandte Lehranstalten u. s. w. Prag und Leipzig 1886. Angez. ES. X, 146—149 (nicht sonderlich empfohlen von Baudisch).

[2]) Josef Holzamer, Englisches Lesebuch. 2. Aufl. Prag Fuchs 1885. 316 S. ang. Herrigs Arch. 75, 466. ES. X, 153 S.

[3]) F. J. Wershoven und A. L. Becker, Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Mit erklärenden Anmerkungen, Präparation, Wörterbuch, Aussprachebezeichnung. 4. Aufl. Cöthen Schulze. VIII, 324 S. Angez. ES. X, 150—153 (Rambeau und Klinghardt).

[4]) F. J. Wershoven, Hilfsbuch für den englischen Unterricht an höheren Lehranstalten. Cöthen Schulze. VIII, 260 S. Ang. ES. X, 162, (anerkennend von Rambeau).

und schriftlichen Arbeiten, Lesebuch und Musteraufsätze. Die englische Geschichte ist in den Vordergrund gerückt, doch nehmen auch litterarhistorische Stücke und solche, die in das englische Leben einführen, den gebührenden Raum ein. Dasselbe gilt von dem sorgfältig gearbeiteten Buche von Steuerwald[1]. Der Grundsatz, dafs der in einer Lehrstunde behandelte Lesestoff jedesmal zu einer Konversationsübung dienen soll, ist von Th. Gaspey[2] durchgeführt: jedem Abschnitt seines Lesebuchs sind eine Reihe Fragen über den Inhalt beigefügt. Der Nutzen dieser konsequent fortgesetzten Übungen wird von niemand verkannt werden; indessen mufs doch die Sache in der Praxis mannigfaltiger gestaltet werden, als es hier geschieht, um nicht den Schüler zu ermüden oder durch allzu leichte Fragen und durch allzu genauen Anschlufs an das Gelesene seine Aufmerksamkeit erlahmen zu lassen. Für Gymnasiasten vornehmlich, 'die nach kurzer Zeit und mit verhältnismäfsig wenig Zeitaufwand einen nach Form und Inhalt gediegenen Stoff unter besonderer Berücksichtigung der englischen Verhältnisse in Vergangenheit und Gegenwart lesen sollen', ist Deutschbeins Irving-Macaulay Lesebuch[3] bestimmt. Es ist hier der Charakter der Chrestomathie beibehalten, indessen auf zwei hervorragende Autoren ein so entschiedenes Gewicht gelegt, dafs die getroffene Auswahl so viel bietet wie durchschnittlich in Specialausgaben eines Schriftstellers für Schulzwecke zu finden ist. Die Vorstufe bringt Fabeln, Anekdoten, Gedichte, Beschreibungen, geschichtliche Darstellungen und Briefe; die beiden Hauptteile 1. zehn Nummern aus dem Sketch Book, die auch in besonderer Ausgabe erschienen sind; 2. eine längere Reihe von Abschnitten aus der History of England. Ein Wörterbuch ist beigefügt, das die gelegentliche Übersetzung von seltenen Vokabeln und Wendungen innerhalb der Anmerkungen unter dem Text — der Verf. that dies der 'Zeitersparnis' wegen — überflüssig machen dürfte. Saures Englische Lesestoffe[4] entsprechen den Französischen Lesestoffen.

Die von Wershoven[5] bearbeiteten zusammenhangenden Übungen zum Übersetzen ins Englische zeichnen sich dadurch aus, dafs sie an

---

[1] W. Steuerwald, Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. München Stahl. VIII, 452 S. — empfohlen BlBGW 22, 509 (Wolpert); BlBRW 6, 140.

[2] Th. Gaspey, Englisches Konversationslesebuch für den Schul- und Privatunterricht. 5. Aufl. Heidelberg Groos. 328, 92 S.

[3] K. Deutschbein, Methodisches Irving-Macaulay Lesebuch, mit Vorstufen, Anmerkungen, Karten und Wörterverzeichnis. Cöthen Schulze. VIII, 309. Daraus separat: Zehn charakteristische Skizzen aus W. Irving's Sketch Book. Cöthen Schulze. 76 S. (recht brauchbar.) vgl. Herrigs Archiv, 77, 450 (Sarrazin).

[4] H. Saure, Engl. Lesestoffe insbesondere zur Übung im mündlichen Ausdruck. 2. Aufl. Cassel Kay. IX, 158 S.

[5] Zusammenhängende Stücke zum Übersetzen ins Englische von F. J. Wershoven. Trier Lintz. (1885) VII, 156 S.

bekannte, auf der Schule vielfach gelesene und in den meisten Chrestomathien vertretene Stücke anknüpfen. Der Stoff ist so gewählt, dafs auch diese Übungen eine Menge nützlicher Kenntnisse vermitteln, die mit dem Englischen zunächst wenig zu thun haben. Bandows Charakterbilder[1]) sind dagegen auf die Geschichte der Litteratur beschränkt und geben daher sehr angemessenen Übersetzungsstoff für Klassen, in denen ein einzelner Schriftsteller gelesen wird. Sie können da, womöglich frei behandelt und nicht wörtlich übersetzt, als Einleitung in die Lektüre dienen.

Die Vokabularien von Franz[2]) und A. Benecke[3]) sowie der Sprachführer von Rich. A. Ploetz[4]) sind wiederholt aufgelegt und daher allgemein bekannt. Ein ausreichendes englisches Wörterbuch ist längst ein Wunsch der Schule. Versprechen wurden von verschiedenen Seiten gegeben, aber man wartet auf die Erfüllung. Die Lücke vorläufig auszufüllen soll das Neue Konversationswörterbuch von Dunker und Ulrich recht geeignet sein[5]).

---

[1]) Charakterbilder aus der Geschichte der englischen Litteratur. Materialien zum Übers. aus dem Deutschen ins Englische. bearb. v. K. Bandow. 3. Aufl. Berlin Simion. 147 S.

[2]) First English Vocabulary. Kleines Vokabelbuch u. s. w. v. H. Franz. 10. Aufl. Berlin Herbig. 64 S.

[3]) Englisches Vokabular. Mit Bezeichnung der Aussprache. Von A. Benecke. 5. veränderte und vermehrte Aufl. Potsdam Stein (1885). 159 S.

[4]) The Traveller's Companion. Sprachführer für Deutsche in England von Rich. A. Ploetz, Berlin Herbig. (1887). 151 S.

[5]) Wilh. Dunker und W. Ulrich, Neues Konversationswörterbuch der deutschen und englischen Sprache. Stettin Herrcke und Lebeling 1887. 80 Bogen. Angez. ES. X, 324—326 (A. Fels).

IX.

Geschichte

(s. unten).

X.

Geographie

O. Bohn.

Die in dem Normallehrplan für die preufsischen Schulen vom 31. 3. 82 für die Realgymnasien erhobene Mehrforderung: „Übersicht über die Hauptverkehrswege in und zwischen den Ländern der wichtigsten Kulturvölker der Gegenwart“, hat keinen der neueren Autoren veranlafst, einen Unterschied im Lehrgange auf Gymnasien oder Realgymnasien zu statuieren [1]).

Die Frage nach der Stellung der Geographie zu den andern Unterrichtsfächcrn wird von Matzat [2]) dahin beantwortet, dafs sie hinsichtlich der Bildung des Willens und Könnens in formaler und materieller Beziehung hinter anderen Disciplinen — wiederholt nennt er Mathematik und Sprachen — zurückstehe, und folgert daraus, dafs die Geographie ein notwendiges aber ein Nebenfach sei. Über das Verhältnis des geographischen Unterrichts zum geschichtlichen äufsert er sich folgendermafsen: „Sobald sich die Geographie über eine öde Namen- und Zahlenlernerei erhob, wollte sie nicht länger die Magd eines Unterrichtsfaches sein, in welchem die blofse Stoffanhäufung noch im ausgedehntesten Mafse herrscht.“

Dem gegenüber seien die extremen Emanzipationsbestrebungen des geographischen Unterrichts nicht unberechtigt gewesen. „Sobald er aber die erstrebte Selbständigkeit errungen, mufs er das alte Verhältnis, jetzt nicht mehr als Knecht, sondern als Freier, wieder anknüpfen [3]).“ Wie der Unterricht in beiden Fächern in den engsten Zusammenhang

---

1) C. Böttcher, *Die Methode des geographischen Unterrichts.* Berlin Weidmann. 146 S. S. 5.

2) H. Matzat, *Methodik des geographischen Unterrichts.* Berlin 1885. Parey. 382 S. u. 25 Taf. S. 84; vgl. S. 93. Über Matzat vgl. Seibert, *Zeitschrift für Schulgeographie* S. 153 f.

3) S. 139 u. 140.

zu setzen sei, hat er weiterhin in ebenso geistreicher wie tief begründeter Weise gezeigt.

Übrigens ist er der Ansicht, dafs in jeder Klasse stets die Geographie desjenigen Erdraumes gelehrt werde, dessen Geschichte zu ihrem Pensum gehört[1]). Auch Böttcher verlangt im Interesse der Konzentration des Unterrichts einen „parallelen Lehrgang“[2]). Die Erfüllung dieser Forderung bietet einmal den Vorteil, je nach Bedürfnis über die beiden Unterrichtszweigen zugemessene Gesamtzeit zu verfügen, wie auch ihre Wechselbeziehungen in der Ausführlichkeit zu erörtern, wie ihre Wichtigkeit es fordert. Freilich müfste dann der geschichtliche und geographische Unterricht in einer Hand liegen. Die Frage, ob letzterer nicht besser mit dem der Naturkunde zu verbinden sei, erledigt Böttcher durch die treffende Bemerkung[3]): „Der Erfolg des geographischen Unterrichts hängt weit weniger von dem Studiengange des Lehrers, als vielmehr von seinem Interesse für Geographie und von seiner Fähigkeit ab, auch in seinen Schülern lebendiges Interesse für seinen Unterrichtsgegenstand zu erregen. Bis jetzt dürfte wohl die Thatsache als zu Recht bestehend anerkannt werden müssen, dafs beides zur Zeit noch mehr bei den Historikern als bei den Naturkundigen unter unsern Lehrern zu suchen sein dürfte.“

Über die Ziele des geographischen Unterrichts besteht nur nach der negativen Seite hin allgemeine Übereinstimmung: er soll nicht dazu dienen, nur ein topographisches Namen- und Zahlenmaterial anzuhäufen.[4]) Absolut sichere Kenntnis der topographischen Verhältnisse ist zwar auf jeder Stufe zu erstreben; sie bildet die Grundlage für jede weitere Betrachtung.[5]) Aber im Unterricht sich auf das Einüben derselben zu beschränken, ist grundverkehrt.

Für den positiven Inhalt des geographischen Unterrichts fehlt es noch bis heut an einer genauen allgemein befriedigenden Definition, und es ist bezeichnend, dafs Matzat wohl den Begriff „Geographie“ nicht aber den der Schulgeographie definiert. Er nennt erstere eine „Veranstaltung, Erfahrungen über das an der Erde räumlich Konstante zu sparen,“[6]) wobei der Nachdruck auf dem Konstanten liegt, welches allerdings eine wertvolle Grenze gegen Geschichte und Geologie giebt.

---

1) S. 143 f.

2) S. 40 f. Vgl. die praktischen Winke über die „Konzentration“ von S. Gorge *Z. f. Sch. G.* S. 129 f.

3) S. 16.

4) Gelhorn, *zur Methodik des geographischen Unterrichts* Programm des Realgymn. zu Zwickau S. 2; vgl. S. 12—14, besonders in den Anmerkungen.

5) Böttcher S. 9.

6) S. 58.

Weiterhin teilt er dann die Geographie in mathematische und physikalische G. (Oro-, Hydrographie, Klimatologie, Pflanzen- und Tiergeogr.) Als dritten Teil fügt er hinzu: statistische G., „geographische Erscheinungen, welche den Menschen betreffen“ (Ethnographie, politische G., Kulturg.), weil ihrer Erforschung hauptsächlich die Statistik diene [1]). Schwerlich wird diese Benennung allgemeinen Beifall finden. Das von Ratzel geschaffene Wort: Anthropogeographie verdient bis auf weiteres wohl den Vorzug. Schärfer faſst das Verhältnis Gelhorn [2]) der im Anschluſs an Richthofen die Wechselbeziehungen der Naturreiche unter einander und zur Erdoberfläche sowie ihrer ursächlichen Beziehung zu den Himmelskörpern als Inhalt des geographischen Unterrichts fordert. Denn durch den Nachdruck, den er auf das Wort „Beziehung“ legt, gewinnt man für den Ausdruck des „Konstanten“ die rechte Bedeutung und zugleich eine ziemlich feste Grenze gegen Botanik, Zoologie u. s. w. Übrigens in dem Hereinziehen geschichtlicher und naturkundlicher Elemente das rechte Maſs einzuhalten, wird trotz aller Definitionen wesentlich dem Takte des Lehrers überlassen bleiben. Eine feste Norm zu finden, ist unmöglich. Jedenfalls ist daran festzuhalten, daſs durch die Erweiterung des geogr. Unterrichtsstoffes seine Grundlage, die Einprägung der Ortskunde, nicht leide [3]).

Hinsichtlich des Maſses der zu fordernden Kenntnisse besteht Übereinstimmung dahin, daſs nur gelehrt werden soll, was zur allgemeinen Bildung, nicht zur Fachbildung gehört. Der Schüler soll die Fähigkeit erwerben, geographisch zu denken, um später etwa an ihn herantretenden höheren Aufgaben gewachsen zu sein [4]).

Bezüglich der Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die drei Unterrichtsstufen fordern unsere Autoren einmütig unter ausführlicher Widerlegung des entgegengesetzten Standpunktes, daſs von dem, was dem Schüler räumlich näher liegt, fortgeschritten werde zu dem Entfernteren [5]). Deshalb steht auch die Heimatkunde an der Spitze des gesamten geogr. Unterrichts; fraglich ist nur, ob sie auf der Elementarstufe zu absolvieren sei, wie dies in Preuſsen allgemein üblich ist, oder wie in Sachsen noch in der Sexta zu lehren sei. Wir glauben, daſs Matzat [6]) sehr glücklich unterscheidet zwischen einer allgemeinen Heimatkunde, „welche es mit der Anschauung der gesamten unmittelbar wahrnehmbaren Auſsenwelt zu thun hat und die Anfänge aller Unterrichtsfächer, welche sich auf diese beziehen, umschlieſst“ und einer geographischen Heimatkunde, „welche die erste Übersicht über die Erdoberfläche und

---

1) S. 59 f.
2) S. 2 u. 3.
3) Böttcher S. 15.
4) Matzat S. 82; Gelhorn S. 3; Böttcher S. 6 f.
5) Matzat S. 138 f.; S. 145; Gelhorn S. 19; Böttcher S. 36.
6) S. 153.

die Anfänge der mathematischen Geographie bis zur Kugelgestalt der Erde mit umfafst.“ In dem Sinne behandelt hat sie wohl in Sexta die beste Stelle [1]). Dafs auf der zweiten Stufe (elementare) Länderkunde, auf der ersten (höhere Länderkunde oder) allgemeine Erdkunde gelehrt werde, ist eine in sich gerechtfertigte Gliederung des Unterrichtsganges [2]).

Ob letztere in zusammenhängenden Kapiteln oder bei der Gesamtwiederholung im Anschlufs an die Besprechung einzelner Objekte gelegentlich zu behandeln sei, ist noch streitig. Böttcher [3]) entscheidet sich für das zweite Verfahren mit der Begründung, dafs die in IIa bez. I für den geogr. Unterricht überhaupt verfügbare Zeit — wöchentlich eine Stunde im Realgymnasium, im Gymnasium nicht einmal diese — nicht ausreiche, neben der unerläfslichen Gesamtrepetition noch gesondert allgemeine Erdkunde zu treiben. Wohldurchdacht ist daher Matzats [4]) Vorschlag, welcher verlangt, dafs jene notwendige allgemeine Wiederholung nicht nach Ländern, sondern nach geogr. Kategorien fortschreite, was schon deshalb zu empfehlen sei, weil die Schüler erfahrungsgemäfs einer Repetition geringes Interesse entgegenbringen, durch die Neuheit der Form die Teilnahme sich erhöhe [5]).

Über die Lehrmethode sollte eigentlich nicht mehr gestritten werden. Die heuristische und dialogische Form, welche den Schülern die zu erwerbenden Anschauungen selbst abzuleiten gestattet, ist allein die richtige [6]). Der Nachdruck, mit dem diese nach allgemeinen Unterrichtsprinzipien selbstverständliche Forderung erhoben wird, beweist, wie häufig in der Praxis das mechanische Auswendiglernen von Definitionen, topographischen Daten u. s. w. noch ist. Dafs die Lehrform

---

[1]) Gelhorn S. 18. Böttcher verweist die H. in die Vorschule, während das Sextapensum die „Globuslehre“ umfassen soll. S. 37. „Die Betrachtung des Globus ist der geeignetste Übergang von der Heimatkunde zur eigentlichen Geographie“ Göpfert S. 13 (s. S. 252 A. 2 dieser Abhandlung.

[2]) Matzat S. 153.

[3]) S. 19.

[4]) S. 149.

[5]) Der steigenden Bedeutung, welche die allgem. Erdkunde im geogr. Unterricht gewinnt, kommen in neuerer Zeit auch die Hülfsmittel entgegen, welche dem Studierenden oder Lehrer gestatten, in dem umfangreichen Gebiete sich rasch zu orientieren. Diesen Zweck erfüllt vortrefflich das *Lehrbuch der Geographie* von Ad. Dronke, *erstes Heft* Bonn E. Weber. 230 S., die mathematische und einen Teil der physikalischen Geogr. umfassend. Beschränkung auf die „sicheren Ergebnisse der neueren Forschungen“, übersichtliche Anordnung des Stoffes, allgemein verständliche Darstellungsart zeichnen das Buch aus. Diese Vorzüge teilt auch der *Grundrifs der physikalischen Geographie für höhere Unterrichtsanstalten* von C. S. Cornelius 6. Aufl. Halle H. W. Schmidt 257 S., das trotz des Titelvermerkes mehr für den Lehrer als für den Schüler geeignet erscheint.

[6]) Matzat S. 77; Gelhorn S. 23.

in den Fällen, wo Schilderungen am Platze sind, auch akroamatisch sein kann, wird dadurch nicht ausgeschlossen [1]).

Bezüglich der Darbietung des Stoffes erklärt sich Matzat [2]), wie bereits Kirchhoff es gethan, scharf gegen die noch viel verbreitete Sitte, denselben nach einzelnen Kategorien zu zerreifsen, d. h. gröfsere Erdräume beispielsweise erst nach der orographischen, dann nach der hydrographischen und schliefslich nach der politischen Seite hin durchzugehen. Er verlangt die Zerlegung des Stoffes in kleinere, durch natürliche Grenzen bestimmte Erdräume, die nun aber nach ihrem Gesamtinhalt zu behandeln sind. Mithin verwirft er auch die politischen Grenzen als Einteilungsprinzip [3]). Daraus folgt nicht, dafs die politische Geographie zu vernachlässigen sei, vielmehr wird der Forderung, den Schülern sichere Kenntnisse auch auf diesem Gebiete zu vermitteln, voll genügt, „wenn man, nachdem die Landschaften alle vorgekommen sind, an welchen ein Staatsgebiet beteiligt ist, diese Teile von den Schülern repetitionsweise zusammenstellen läfst: wie alle systematischen Zusammenfassungen, so gehören auch die politischen Übersichten nicht an den Anfang, sondern ans Ende [4]).“ Böttchers [5]) Einwand, die Abgrenzung des jedesmaligen Pensums nach der natürlichen Beschaffenheit hänge von der individuellen Auffassung des Lehrers ab, — an dem Beispiele von Deutschland zeigt er, wie bereits Matzats und Kirchhoffs Ansichten in diesem Punkte auseinandergehen, — trifft doch eigentlich die Sache selbst nicht, da das Gesamtergebnis des Unterrichts unabhängig ist von dem etwas abweichenden Standpunkte eines andern, gar an einer fremden Anstalt unterrichtenden Lehrers. Durch diese Ausführungen erledigt sich auch die Frage nach dem Werte typischer Dispositionen [6]). Dafs der Betrachtung jedes Erdraumes eine Disposition zu Grunde zu legen ist, wird allseitig anerkannt. Keineswegs wäre zu empfehlen, in allen Fällen dasselbe Schema zu benutzen. „So wird man häufig Oro- und Hydrographie zusammen behandeln, zu einheitlicher Darstellung verschmelzen, gelegentlich auch letztere vor der Orographie [7])“.

---

1) Böttcher S. 49.

2) S. 145 f.

3) S. 147.

4) S. 149. Die politische Geogr. zur wirklichen Staatenkunde, also zu eingehender Betrachtung der Verfassungs-, Finanz-, Heeres- und ähnlicher Verhältnisse zu erweitern, ist eine Unsitte, wenn auch da, wo solche Dinge im engsten Zusammenhange mit dem Boden stehen, gelegentliche Andeutungen wohl am Platze sind. Gelhorn S. 11 gestützt auf Wagners Vorrede zu Guthes Lehrbuch, 4. Aufl.

5) S. 24.

6) *Typische Dispositionen aus dem geogr. Unterricht zur Betrachtung* a) *von ganzen Erdteilen,* b) *von einzelnen Ländern* giebt O. Frick in den „Lehrproben“ Heft 4, August 1885 S. 87—100.

7) Gelhorn S. 20.

Die drei Wege, welche den Schüler zu einer selbständigen Auffassung geographischer Objekte führen, sind längst bekannt: Lesen in der Natur (Nachbildungen, zumal plastische, sind als notwendige Ersatzmittel nicht zu entbehren), Lesen der Karte, Wiedergabe und Befestigung der gewonnenen Anschauungen durch Zeichnen.

Dafs geogr. Vorstellungen am vollkommensten durch direkte Betrachtung der betreffenden Objekte erzeugt werden, ist selbstverständlich[1]). Leider ist es bisher unmöglich, der Gesamtheit der Schüler weitere Gebiete auf diesem Wege zu erschliefsen. Um so unabweisbarer ist die Forderung: Der Schüler müsse wenigstens die Umgegend seines Heimatortes nicht gelegentlich, sondern systematisch unter Führung des Lehrers kennen lernen. Dafs dieselbe in viel höherem Mafse realisierbar ist, als man bisher glaubte, beweisen die aus der Praxis hervorgegangenen Monographien[2]) über diesen Gegenstand. Es ist in dem engen Rahmen dieser Betrachtung nicht möglich, im einzelnen darzulegen, wie die Verfasser ihre Absicht durchzuführen versuchen. Einig sind sie in der Forderung, dafs die Ausflüge als Teile des Unterrichts zu gelten haben und als solche den Schülern zum Bewufstsein zu bringen sind. Übereinstimmend verlangen sie deshalb, dafs sie wenn möglich in die Unterrichtszeit hineinzulegen sind. Zu weit gegangen erscheint uns die Forderung auf solchen Wanderungen regelmäfsige

---

[1]) „Eben darum kann es dem Studierenden wie dem Lehrer der Erdkunde nicht dringend genug empfohlen werden, seinen unmittelbaren Anschauungskreis durch Reisen, ganz besonders durch Wandern zu erweitern" R. Lehmann *Vorlesungen über Hülfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts* Heft 1—3 (Halle 1885/86. Tausch u. Grofse, 192 S.) S. 17. Böttcher S. 141 (vgl. These 50) verlangt geradezu die Erteilung von Eisenbahnfreikarten.

[2]) Diese bestehen aus zwei scharf gesonderten Klassen. Die einen bewegen sich in einer meist sehr trockenen Aufzählung der Strafsen, Plätze, Sehenswürdigkeiten u. s. w. und haben für den Unterricht nur sehr geringen Wert. Zu diesen gehören: W. Schuberth *Leitfaden für den Unterricht in der Heimatskunde von Berlin und der Mark Brandenburg* (9. Aufl. Berlin 1885. 50 S.) Einen zusammenhängenden Abrifs der brandenb.-preufs. Geschichte knüpft d. Verf. an eine Betrachtung der Statuen Kurf. Friedrichs I und König Wilhelms — an dem Hauptportal des Rathauses!! A. Gild *Heimatskunde von Kassel und Umgegend* (Kassel 1885. 88 S.). — Die andern geben thatsächlich ein Bild, wie man die Schüler, beginnend mit dem Schulgebäude, systematisch zur Kenntnis ihrer Heimat anzuleiten habe: Dr. E. Göpfert *über den Unterricht in der Heimatkunde* (2. Aufl. Annaberg 38 S.); H. Peter u. E. Piltz *die Heimatskunde in Sexta mit besonderer Berücksichtigung von Jena und Umgegend* in den *Lehrproben* Heft 6 S. 45—75; Dr. Fr. A. Finger *Anweisung zum Unterrichte in der Heimatskunde gegeben an dem Beispiele der Gegend von Weinheim a. d. Bergstrafse.* (6. Aufl. Berlin Weidmann. 172 S.); Matzat *die geogr. Heimatkunde, gezeigt an einem konkreten Beispiele* (Weilburg) S. 155—312 seiner *„Methodik"*.

Beobachtungen über den Stand der Sonne (oder gar des Mondes) thermometrische Ablesungen, räumliche Messungen und dgl. vornehmen zu lassen, sowie, daſs alle Beobachtungen in ein Notizbuch eingetragen werden. Gelegentlich ausgeführt, genügen diese Operationen den Schulzwecken vollkommen[1]).

Auſser der Heimatkunde im engeren Sinne dienen die Ausflüge zur Vermittlung geogr. Grundbegriffe jeder Art, soweit der Heimatort und seine Umgegend sie zu überliefern nur gestattet. Freilich, Städte des Flachlandes pflegen nicht sehr ergiebig zu sein; dennoch ist gewiſs, daſs, was eine Gegend nur bietet, ausgenutzt werden muſs[2]). Doch hüte man sich in diesem Falle vor Übertreibungen, von welchen die oben genannten Bücher nicht frei sind[3]). Daſs in jeder Schule eine Spezialkarte der Stadt und näheren Umgebung vorhanden sei, an der die durch Wanderungen gewonnenen Anschauungen kontrolliert und berichtigt werden können, ist eine wohlbegründete, doch wie es scheint bisher noch wenig realisierte Forderung.

Soweit geogr. Vorstellungen nicht durch Naturbeobachtung zu gewinnen sind, müssen Hülfsmittel ergänzend eintreten[4]).

Der groſse Wert der Reliefkarte wird jetzt wohl kaum noch bestritten[5]). Ihr wesentlichster Fehler: Verzerrung des Maſsstabes durch Übertreibung der Vertikal-Dimensionen, wird durch ihre Vorzüge, daſs sie die in der Natur vorhandenen drei Dimensionen klar zur Anschauung bringt, mehr als aufgewogen[6]). Von der vorzüglichsten Wirkung sind Reliefdarstellungen zur Veranschaulichung geogr. Grundbegriffe, eines Gletschers, Vulkanes, Erosionsthales, welche ein treues Bild der Natur ohne jede Verschiebung der Gröſsenverhältnisse geben können. Leider sind die bisher vorhandenen noch zu teuer, um allgemein in den Schulen eingeführt zu werden. Eine für gewöhnliche Mittel erschwingbare Serie von Modellen zu liefern, sollten unternehmungslustige Firmen sich ernstlich zur Aufgabe stellen[7]). Reliefs, welche auf einer Tafel ver-

---

[1]) Gelhorn S. 26 u. 27.

[2]) Lehmann S. 17 u. 18.

[3]) Dahin rechnen wir, wenn z. B. bei Peter und Piltz S. 70 durch Betrachtung eines alten, zeitweise mit 1 Meter tiefem Wasser angefüllten Schachtes Vorstellungen von dem Meere angeregt werden sollen. „Das Meer ist viel tiefer, an einzelnen Stellen mehrere hundert Meter“ (Vgl. Gelhorn S. 31). Oder wenn es bei Heilmann (*Lehrproben* 2, Heft. Jan. 1885 p. 70) heiſst: „An einem Sturzacker machten wir uns hier klar, was Dünen sind, ferner die verschiedenen Arten von Thälern u. Gebirgen.“

[4]) Mit denselben beschäftigen sich sehr eingehend die drei bisher erschienenen Hefte von Dr. R. Lehmanns *Vorlesungen* (s. oben S. 252 A. 1). Die Fülle der praktischen Winke machen ihre Lektüre für jeden Geogr.-Lehrer unentbehrlich.

[5]) Vgl. den ganzen Abschnitt bei Lehmaun S. 35—52.

[6]) Lehmann S. 42; Gelhorn S. 27; Böttcher S. 133.

[7]) Lehmann S. 52.

einigt die wichtigsten Gestaltungsformen der Erdoberfläche darstellen, sind entschieden abzulehnen. Der notwendig zu kleine Maſsstab der einzelnen Objekte, die Mannigfaltigkeit und unnatürliche Kombination in der Natur völlig geschiedener Dinge sind unvermeidliche und schwere Mängel [1]).

Trotz der steigenden Verwendung plastischer Anschauungsmittel wird das Landschaftsbild seinen Platz behaupten [2]). Ja, es ist ihm eine noch gröſsere Verbreitung zu wünschen. Die wirklich künstlerischen und doch völlig treuen *geogr. Charakterbilder* des Hölzelschen Verlages sollten in keiner Schule fehlen. Durch einen Blick gewinnt der Schüler eine Anschauung, die der Lehrer in einer zeitraubenden Beschreibung doch nur unvollkommen vermitteln kann [3]). Es ist an dieser Stelle nicht möglich, die überaus zahlreichen Publikationen auf dem Gebiete des geogr. Anschauungsunterrichts auch nur zu skizzieren. Fast scheint es, als ob bereits des Guten zu viel gethan sei. Denn die auch von Lehmann [4]) vertretene Forderung, daſs dem Geogr.-Lehrer gesondert von der Naturaliensammlung der Anstalt eine Kollektion charakteristischer Objekte aus dem Mineralien-, Pflanzen- und Tierreich zu Gebote stehen soll, geht wohl zu weit. Das Vorzeigen derartiger Gegenstände wird den geogr. Unterricht beleben; doch genügt es, sie dem Naturalienkabinet zu entnehmen.

Das wichtigste und verbreitetste geogr. Anschauungsmittel ist die Karte. Lehmanns stark betonte Forderung [5]), daſs sämtliche für den Schulunterricht bestimmte Wand- wie Handkarten direkt und ausschlieſslich für denselben zugeschnitten sein sollen und keinem Nebenzweck, etwa dem des Comtoirs, Büreaus dienen dürfen, ist der allgemeinen Zustimmung gewiſs sicher. Gegen die Überladung der Schulkarten mit statistischen Notizen, also mit Schrift, richtet sich das vielfach miſsverstandene Wort Humboldts: „nur leer scheinende Karten prägen sich dem Gedächtnis ein.“ Es ist Matzats Verdienst, diese aus dem Zusammenhang gerissene Äusserung auf ihren wahren Sinn zurückgeführt zu haben [6]). Keineswegs soll eine Karte nur enthalten,

---

[1]) Lehmann S. 50 u. 51. — Ref. hatte Gelegenheit eine *physikalische Reliefkarte der Formen der Erdoberfläche ausgeführt von Ch. Lehr Bildhauer in Berlin* (Berlin 1886. Dietrich Reimer. Preis mit Verpackung in Kiste 70 Mk.) zu sehen. Gearbeitet nach der bekannten *Wandtafel der Formen der Erdoberfläche* (Hirt, Breslau) soll sie bei der Gröſse von 1:0,80 m. c. 60 Formationen veranschaulichen. Aus den oben angeführten Gründen würden wir auch die Hirtsche Wandtafel unbedingt verwerfen. Vgl. Lehmann S. 86.

[2]) Lehmann S. 83.

[3]) Böttcher S. 137. Über die bisherigen Sammlungen geogr. Charakterbilder s. Lehmann S. 112 ff.

[4]) S. 25 f.

[5]) S. 167.

[6]) S. 317 f.

was der Schüler mit Namen zu merken hat. Treffend bemerkt Böttcher[1]: „Wer läfst wohl alle pommerschen Seeen, alle Küstenflüsse dieser Provinz lernen: würde aber das Kartenbild nicht ein durchaus falsches werden, wenn sie auf der Karte fehlten?“ Dadurch wird die Forderung, dafs auf der unteren Stufe einfache, auf der oberen ausführlichere Karten, also Stufenkarten, Stufenatlanten, benutzt werden, keineswegs hinfällig[2]. Dem jedesmaligen Bedürfnis angepafste Karten erleichtern Lehren und Lernen unbedingt. Mit dem vollerwerdenden Kartenbilde wächst Interesse und Verständnis. Dafs die später zu beschaffende Oberstufe den Fortschritten der Geogr. besser Rechnung tragen kann, erfahrungsgemäfs die meisten Schüler gezwungen werden in den mittleren oder oberen Klassen sich einen neuen Atlas anzuschaffen, weil der anfänglich verwendete zu abgenutzt ist, sind gewifs Gründe von grofser praktischer Bedeutung. Böttcher[3] befürwortet allerdings sehr entschieden die Benutzung des Einheitsatlas. Wenn er aus Debes' Stufenatlas nachzuweisen sucht, dafs nur die Oberstufe wirklich schöne Karten enthalte, der Schüler aber mit Hülfe guter Karten besser lerne, als von schlechteren, so trifft dieser Vorwurf doch nur die Ausführung, nicht das Prinzip. Auch das weitere Argument, durch den Wechsel der Atlanten würde der Schüler in seinem Atlas nicht heimisch, fällt fort, wenn Unter- und Oberstufe sich in erforderlicher Weise ergänzen.

Benutzen alle Schüler Karten desselben Autors, so wird das Unterrichten ungemein erleichtert[4]. Matzat[5] bestreitet die Notwendigkeit gleichen Kartenmaterials, weil der Schüler durch gelegentliche Blicke auf den Atlas des Nachbars sich überzeugen könne, wie ein Land auf sehr verschiedene Weise dargestellt werden kann, was im Interesse der Disciplin kaum zu billigen ist. Dafs Wand- und Handkarte in der Gesamtdarstellung mit einander korrespondieren, ist ein sehr berechtigter, wenn auch leider zur Zeit noch nicht durchführbarer Wunsch Lehmanns[6]. Die Frage, welcher von beiden im Unterricht die erste Stelle zufalle, entscheidet Gelhorn[7] sehr glücklich durch den Vorschlag, den Faden des Unterrichts an die Wandkarte zu knüpfen. „Das hat den Vorteil, dafs die Blicke und Gedanken aller Schüler gleichzeitig auf die Karte gerichtet sind, — und der Zerstreuung wirksam vorgebeugt wird.“ Die so gewonnenen Vorstellungen sind dann auch aus dem Atlas herauszulesen und mit dessen Hülfe zu vervollständigen.

Unter den Darstellungsarten der Höhenverhältnisse, um nur das

---

[1]) S. 129.
[2]) Lehmann S. 168 f.; Gelhorn S. 28 f.
[3]) S. 130.
[4]) Gelhorn S. 28 A. 6.
[5]) S. 316.
[6]) S. 173 f.
[7]) S. 29; vgl. Böttcher S. 132.

Wesentlichste zu berühren, hält Matzat [1]) unter ausführlicher Begründung die auf Grundlage von Isohypsen gewonnenen kolorierten Höhenschichten, die je höher desto dunkler zu halten sind, für die allein richtige. Die Verbindung der Schraffen- und Höhenschichtenmanier wird von ihm verworfen [2]), von Lehmann [3]) verteidigt, der mit Recht hervorhebt, dafs die reine Isohypsenkarte die Auflösung zusammengehöriger Gebirgszüge in inselartige Partien begünstige, auch den horizontalen Umrifs eines Gebirges nicht immer deutlich erkennen lasse. Thatsächlich hat der neue *Schul-Wand-Atlas der Länder Europas* von R. Kiepert [4]) in den physikalischen Karten beide Systeme vereinigt und nach der Überzeugung des Referenten eine vorzügliche Wirkung erzielt. Wer an die ältere, alle Bodenerhebungen krafs übertreibende Darstellungsart der Wandkarten gewöhnt ist, wird diese Karten vielleicht nicht übersichtlich genug finden. Erwägt man aber, welche grundfalschen Vorstellungen durch jene Manier erzeugt werden, so wird man R. Kieperts Bestreben, vor allen Dingen ein richtiges Bild zu geben, zu würdigen wissen. [5]) Diese Karten sind zugleich „stumm.“ Gegen die schriftlose Wandkarte hat Lehmann [6]) den für die Geographielehrer im allgemeinen nicht sehr schmeichelhaften Einwand erhoben, dafs sparsam verwendete kleine Schrift bez. die Anfangsbuchstaben geeignet sind, jeden Irrtum des Lehrers auszuschliefsen.

Von den zur Zeit im Gebrauch befindlichen Schulatlanten entsprechen den jetzt zu stellenden Anforderungen am vollkommensten der Stufenatlas von Debes [7]) und der von Diercke und Gaebler [8]). Das Terrain ist durch farbige Höhenschichten in Verbindung mit Schraffen dargestellt und fehlt auch nicht auf den politischen Karten. Letztere

---

[1]) S. 65—71. Sonderabdruck dieser Stelle: *Z. f. Sch. G.* S. 301 f.

[2]) S. 67 A. 1.

[3]) S. 187—191.

[4]) Berlin Dietrich Reimer. In 1886 fallen die *stummen phys. Wandkarten von Deutschland u. Österreich-Ungarn* (Lief. 9 u. 11).

[5]) Defshalb können wir uns auch nicht mit der sehr wirkungsvollen *Schulwandkarte von Deutschland* von Gaebler und Wildeis (2. Aufl. Leipzig Gaebler) befreunden. Namentlich die Flufs- und Städtebezeichnungen gehen ins Kolossale.

[6]) S. 182 A.

[7]) *Kleiner Schulatlas.* 19 Karten. 7. Aufl. Wir finden diese Unterstufe jedoch nicht durchaus zweckentsprechend. Sind doch 5 Erdteile und 6 europäische Länder auf je einer Doppelseite dargestellt — das reine Augenpulver! — *Schulatlas für die mittleren Unterrichtsstufen.* 33 Karten. 10. Aufl. — *Schulatlas für die Oberklassen höherer Lehranstalten.* (Herausgegeben in Verbindung mit Kirchhoff u. Kropatscheck) 60 Haupt- u. 35 Nebenkarten. 5. Aufl. 1887. (Alle bei Debes in Leipzig.)

[8]) *Schulatlas über alle Teile der Erde.* 54 Haupt- und 138 Nebenkarten. 6. Aufl. (Braunschweig G. Westermann). — *Schulatlas für die mittleren Unterrichtsstufen,* 36 Haupt- u. 34 Nebenkarten. Ebenda.

sind überall, wo es nötig ist, mit Flächenkolorit versehen, von dem Lehmann[1]) sehr richtig bemerkt, „dafs es weit klarer und schlagender als selbst das beste Randkolorit dem Schüler auf einen Blick die ganze Ausdehnung der Staaten vor Augen führt“. Dafs in der Oberstufe des Debesschen Atlas auf wichtigen physischen Karten die Städte nicht markiert sind — bei Diercke und Gaebler fehlen die Hauptorte nirgends — moniert Böttcher[2]) mit Recht. Das naturkundliche Element ist in beiden Atlanten in gebührender Weise berücksichtigt. Sollten wir uns für einen der beiden Atlanten entscheiden, so würden wir mit Böttcher[2]) dem von D. und G. den Vorzug geben. Die Karten sind durch Zeichnung und Wahl der Farben von einer Schönheit, deren Wirkung auf das jugendliche Auge nicht unterschätzt werden darf. Ferner sind sie voller, während Debes sich streng an den Grundsatz hält, nur zu geben, was gelernt werden soll[3]). Die jeder Hauptkarte beigegebenen Nebenkarten — durchschnittlich vier für jedes Blatt — die wichtige Gebiete „individualisieren“ oder, und das ist besonders wesentlich, typische Formationen in gröfserem Mafsstabe veranschaulichen, sind in ihrem Unterrichtswerte kaum hoch genug zu schätzen, da die Schüler durch solche Spezialkarten rasch eine Belehrung empfangen, welche sonst nur durch eine unvollkommene und zeitraubende Skizze oder Schilderung des Lehrers erreicht werden kann, sie überdies erfahrungsgemäfs jede Karte in gröfserem als dem gewöhnlichen Mafsstabe mit regem Interesse betrachten. Würden sich die Verfasser entschliefsen noch eine nach demselben Prinzip zu bearbeitende Unterstufe beizufügen, die für den Elementarunterricht in Sexta und Quinta zu verwenden wäre, die Mittelstufe erfüllt diesen Zweck nicht, so beseitigten sie dadurch den letzten gegen ihr Unternehmen zu richtenden Einwand.

Mag nun das von den Schülern benutzte Kartenmaterial beschaffen sein, wie es wolle, die Hauptaufgabe des Unterrichts auf jeder Stufe ist es, sie im Kartenlesen zu üben[4]). Durch „intensives Studium der Karte,“ nicht durch mechanisches Auswendiglernen sollen sie sich die Vorstellungen aneignen, die sich aus der Betrachtung eines Landes ergeben. Die stete Verpflichtung des Lehrers, sich davon zu überzeugen, ob wirklich eine lebendige Anschauung gewonnen ist und zwar möglichst von allen Schülern, nicht von den wenigen, mit denen der Lehrer in jedem einzelnen Falle durch Frage und Antwort in unmittelbarem Rapport steht, dafs nicht nur nach dem Klange mit dem Ohre aufgefafst wird, sondern stets mit dem Auge, das ist es eben, was den

[1]) S. 184 Anm.

[2]) S. 133.

[3]) Vgl. oben S. 255.

[4]) Matzat S. 106—108; Gelhorn S. 29 u. 34; Böttcher S. 55. Vgl. Heiland S. 52; Scherer *Z. f. Sch. G.* S. 356 f.

geogr. Unterricht zu einem besonders mühevollen und schwierigen macht.

Über den Wert des **Zeichnens** im geogr. Unterrichte, bisher eifrig verteidigt und viel bestritten, beginnt jetzt eine Ansicht durchzudringen, die von einseitiger Über- wie Unterschätzung gleichweit entfernt ist. Selbst Böttcher[1]), der an der „zeichnenden Methode" eine sehr scharfe und vielfach sehr berechtigte Kritik übt, verwirft es doch keineswegs ganz. Treffend bemerkt Heiland[2]), der sonst warm **für** Verwendung des Zeichnens eintritt: „Richtige geogr. Vorstellungen werden in erster Linie durch gute Anschauungsmittel erzeugt, keineswegs aber durch flüchtige Skizzen der Erdräume, die ja namentlich hinsichtlich der Treue des Dargestellten nicht einmal neben einer geringen Schulwandkarte zu bestehen vermögen[3])." Mithin ist das Kartenzeichnen nur ein Hülfsmittel, aber nicht das wesentlichste im geogr. Unterricht, oder, um mit Jarz zu sprechen „es hat nur den Zweck, das aus dem Kartenbilde richtig Geschaute und Erfafste näher zu versinnlichen, hat also hauptsächlich **Repetitionszweck**[4])."

Soll aber gezeichnet werden, so wird von unsern Autoren einmütig die Forderung erhoben, dafs die gedruckte Wandkarte als das relativ beste Anschauungsmittel, nicht die unvollkommene Skizze aus der Hand des Lehrers den Ausgangspunkt der zeichnenden Versuche bilden müsse[5]). „Dem Lehrer erwächst nur dann die Pflicht, seinen Unterricht durch anschauliche von ihm an die Wandtafel gezeichnete Kartenskizzen zu unterstützen, wenn die ihm zur Verfügung stehenden Anschauungsmittel zur Erweckung und Einprägung klarer geogr. Vorstellungen nicht ausreichen[6])." Natürlich darf das Zeichnen nicht in ein mechanisches Kopieren der Karte ausarten. Was der Schüler zeichnet, soll er sich erarbeitet haben. Wird die Selbstthätigkeit durch das Zeichnen nicht erweckt, so ist es unnütz[7]). Bezüglich der Art der Darstellung, ob der Zeichnung das vollständige oder unvollständige Gradnetz, ob sonstige Hülfslinien, ob geometrische Figuren oder Umrisse anderer bekannter Gegenstände, ob schliefslich Matzats „Kilometerkreise" anzuwenden seien, verweisen wir auf die eingehende Darstellung

---

1) S. 55—127; vgl. die Thesen 34—40 S. 145. Mithin ist die Hälfte der Böttcherschen Schrift der Kritik der zeichnenden Methode gewidmet.

2) *Das geographische Zeichnen* (Dresden Bleyl u. Kaemmerer. 66 S. u. 2 Taf.) S. 11.

3) „Die topographischen Verhältnisse werden am besten durch das beschreibende Lehrverfahren [mit Hülfe der Karte] eingeprägt" Böttcher S. 127.

4) *Z. f. Sch. G.* S. 126.

5) Heiland S. 50 u. 51; Scherer a. a. O. S. 358. Gelhorn S. 30; Böttcher S. 93; Jarz a. a. O. S 125. 3.

6) Böttcher S. 127; vgl. S. 94.

7) Heiland S. 12; Matzat S. 115; Gelhorn S. 30. Scherer a. a. O. S. 359.

und Kritik der verschiedenen Systeme bei Heiland[1]). Dafs übrigens die Mehrzahl derselben etwas Gekünsteltes habe, ja zu einer entschiedenen Gedächtnisüberlastung der Schüler führe, hat unserer Ansicht nach Böttcher[2]) durchaus nachgewiesen. Auch Heiland[3]) und Scherer[4]) erklären sich gegen die ausschliefsliche Anwendung eines Systems, machen vielmehr die Wahl derselben, bez. die gleichzeitige Anwendung verschiedener Methoden abhängig von der Beschaffenheit des zu zeichnenden Objektes.

Über die Art, wie die Bodenerhebungen darzustellen sind, gehen die Ansichten noch auseinander. Die Seydlitzsche Manier, durch einfachen Strich einen Gebirgszug zu markieren, die unter älteren Pädagogen, wie es scheint, noch viele Anhänger hat, gilt mit Recht als ganz veraltet und ist überdies in der neusten Auflage dieses verdienstvollen Buches durch Flächenkolorit und Terrainschraffen ersetzt worden. Ob Kirchhoffs Bogen- oder Matzats Flächenmanier den Vorzug verdient, ist noch fraglich[5]).

Wenn es dem Referenten gestattet ist aus der grofsen Zahl der für und gegen das Zeichnen vorgebrachten, hier nicht einmal im Auszuge wiederzugebenden Gründe und auf Grund seiner persönlichen Erfahrungen ein eignes Urteil auszusprechen, so würde dies dahin gehen, dafs subsidiäre Anwendung des Zeichnens sehr fruchtbringend sein kann, aber nur mäfsig gefüllte Klassen und ein besonderes Geschick im Können und Unterweisen bei dem Lehrer voraussetzt, das keineswegs Gemeingut sämtlicher oder auch nur der Mehrheit der Geographielehrer ist und deshalb auch nicht von allen gefordert werden darf. Lehrer, welche nicht praktisch und pädagogisch im Zeichnen etwas leisten, halten sich getrost an die beschreibende Methode.

Welche Stellung dem Lehrbuche im geographischen Unterricht anzuweisen ist ergiebt sich aus den bisherigen Betrachtungen von selbst. „Das eigentliche Lehrbuch — ist der Atlas“, sagt mit vollem Rechte Böttcher[6]). Unbedingt verwerflich ist die sicher auch jetzt noch befolgte Methode, Abschnitte aus dem Lehrbuch einfach auswendig lernen zu lassen. Selbst wenn der Lehrer nur oder wesentlich mit der Karte ausreichende Vorstellungen zu vermitteln sich bemüht, werden bei der Wiederholung einzelne Schüler stets versuchen, aus Denkträgheit, oder weil sie nicht aufgepafst, Paragraphen aus dem Leitfaden aufzusagen. Aus der mifsbräuchlichen Anwendung desselben ist gewifs Böttchers uns

[1]) S. 23—50. Über Matzats Methode vgl. noch *Z. f. Sch. G.* S. 226 f.
[2]) S. 69; 73.
[3]) S. 39 und besonders S. 50.
[4]) a. a. O. S. 361.
[5]) Matzat S. 332 f.; Heiland S. 22.
[6]) S. 128.

zu weit gehende Forderung entstanden: „aufser dem Atlas darf während der Stunde kein Lehrbuch in den Händen der Schüler sein.“ Am besten wird es sein, während des Studiums der Karte das Buch geschlossen zu halten, nachher es aber öffnen zu lassen, um den Schülern zu zeigen, wo sie alles, was aus der Karte nicht zu entnehmen ist, wie statistische, historische Notizen, Worterklärungen, richtige Aussprache der Fremdnamen u. s. w. bei der häuslichen Wiederholung zu suchen haben. Selbstverständlich hat der Lehrer die Pflicht, den Inhalt des Buches, soweit dies nach der vorhergehenden Besprechung noch nötig ist, zu erklären, damit für den denkenden Schüler nichts mechanisch aufzunehmen bleibt.

Die Richtigkeit dieser Ansicht vorausgesetzt, meinen wir, kommt es auf die Anordnung des Stoffes in einem Lehrbuche nicht allzuviel an. Wenn Böttcher[1]) gegen alle Leitfaden den Vorwurf erhebt, dafs sie zu wenig Stütze des topographischen Unterrichts seien, so möchten wir doch behaupten, dafs die Topographie nur durch das Studium der Karte einzuprägen sei. Die anschaulichste gedruckte Schilderung trotz der besten „instruktiven Winke“ wird nie den Wert des durch das Auge zu erfassenden Kartenbildes erreichen. — Wenn es bei der Durchnahme in der Stunde notwendig ist, stets ein geschlossenes Bild des betreffenden Erdraumes zu geben, so wird der Verfasser eines Lehrbuches auch sehr wohl seinen Stoff nach Kategorieen behandeln können, weil der Lehrer dem subsidiären Charakter des Leitfadens entsprechend nach Bedürfnis diesen oder jenen Abschnitt aufschlagen lassen kann, und gesonderte oro-hydrographische und politische Darstellungen zur Wiederholung sich vorzüglich eignen. Durch Gesamtanordnung — Anfangsgründe (Vorbegriffe, Globuslehre, kurze Übersicht der Länderkunde); Länderkunde; allgemeine Erdkunde — sowie durch die rein geographische Gruppierung des Stoffes im einzelnen schliefst sich A. Kirchhoffs *Schulgeographie*[2]) dem Unterrichtsgange am engsten an. Deshalb und wegen der stets zum Nachdenken anregenden, überall lebendige Vorstellungen schaffenden Darstellung — kein Begriff, kein Name bleibt unerklärt — würden wir geneigt sein, ihm vor andern den Vorzug zu geben. Dafs auch durch die Benutzung der v. Seydlitzschen Bücher, in welchen die Trennung nach Kategorieen sich am schärfsten markiert, sich gute Erfolge erzielen lassen, kann der Referent aus eigener Erfahrung bestätigen. Die eingestreuten Kärtchen sowie die Landschafts- und Typenbilder am Schlusse des Buches sind wertvolle Hülfsmittel des Unterrichts. Die eingehenden Schilderungen des Lehrbuches von Daniel-Volz[3]) machen es für jeden verständigen Schüler zu

---

[1]) S. 135.

[2]) 6. Aufl. Halle Buchhandlung des Waisenhauses. 264 S.

[3]) *Lehrbuch der Geographie* 67. Aufl. Halle 1887. Buchhandl. d. Waisenhauses 511 S.

einer fesselnden Lektüre. Überhaupt meinen wir, dafs eine gewisse Ausführlichkeit in der Darstellung, vorausgesetzt dafs sie über die einem Schulbuche gezogene Grenze nicht hinausgeht, den Wert eines geogr. Leitfadens nur erhöht. Soll es wirklich den Lehrgang unterstützen, so müssen doch die Schüler für alles, was der Lehrer in der Stunde vorbringt, in ihm eine Anknüpfung finden. Ein kurz gefafster Leitfaden, wie Böttcher[1]) ihn fordert, der „in knappen, klaren, leicht zu lernenden Sätzen den geogr. Memorierstoff enthält," wird die Gefahr des mechanischen Auswendiglernens doch in bedenklicher Weise erhöhen.

Dafs übrigens eine die Phantasie anregende und zugleich belehrende Lektüre wirklich ein Bedürfnis der Jugend ist, beweisen die bisherigen, doch nicht ganz wohlfeilen Sammlungen geogr. Charakterbilder. Es ist ein Verdienst von P. Buchholz neuerdings in seinen *Hülfsbüchern zur Belebung des geogr. Unterrichts*[2]) eine Serie derselben geschaffen zu haben, deren geringer Preis es gestattet, sie allen Schülern zum Kauf zu empfehlen. Vorzügliche Disposition des Stoffes, die konzentrierte und dennoch stets anschauliche und fesselnde Darstellung ermöglichen es, das von jedem Lehrer zu erstrebende Ziel, den Unterricht zu beleben, mühelos zu erreichen. Die Pflanzen- und die Tiergeographie desselben Verfassers zeigen überdies in sehr glücklicher Weise, in welcher Art der naturkundliche Stoff in den geographischen Unterricht hineinzuziehen ist. Den bereits vorhandenen ausführlicheren Sammlungen schliefsen sich B. Volz' Charakterbilder[3]) an. Der Grundsatz, unbearbeitete Abschnitte aus „Originalwerken einwandsfreier Augenzeugen" vorzuführen, die sehr zahlreichen, vortrefflichen Illustrationen, verleihen dem Werke einen hohen Wert. Bei Prämienverteilungen oder wenn Schüler bez. Eltern an den Geographielehrer die Bitte richten, ein passendes Festgeschenk anzugeben, würden diese Bücher besonders zu berücksichtigen sein.

---

[1]) S. 135.

[2]) *Charakterbilder aus Europa* 180 S. Dasselbe, kleinere Ausgabe. 92 S. *Charakterbilder aus Australien, Polynesien und den Polarländern* 106 S,; *Pflanzengeographie* 128 S.; *Tiergeographie* 152 S. (Leipzig 1885/86 J. C. Hinrichs). Vgl. Seibert *Z. f. Sch. G.* S. 57 u. 285.

[3]) *Geogr. Charakterbilder aus Afrika* 424 S. (Vgl. Seibert *Z. f. Sch. G.* S. 124) und dieselben *aus Asien* 394 S. (Leipzig 1886/87. Fues). Für die von dem Referentem nicht gesehenen ähnlichen Werke von J. W. O. Richter und O. Hellingshaus — J. Treuge vgl. Seibert a. a. O. S. 93 u. 285.



XI.

Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie

E. Loew.

I. Allgemeines

(Naturwissenschaftliche Didaktik im allgemeinen, Verhandlungen über einschlägige Fragen auf Versammlungen u. a.).

Die in aufserdeutschen Kulturländern — zumal in England — mehr und mehr zur Geltung gelangenden Bestrebungen, die Naturwissenschaften zu einer Hauptgrundlage des erziehenden Unterrichts zu machen und das Denken des heranwachsenden Geschlechts vor allem durch beobachtende Erkenntnis der Natur zu bilden, finden auch in Deutschland ein Echo in denjenigen Kreisen, welche in den Naturwissenschaften nicht etwa blofse Hilfsmittel der Technik und Industrie, sondern grundlegende Methoden der auf Erkenntnis der Wahrheit gerichteten Geistesarbeit erblicken. Die bedeutungsvollen Ergebnisse, welche in praktischer Richtung die Versammlung der englischen Naturforscher zu Aberdeen im Jahre 1885 hatte, sind Gegenstand eines Vortrages und Aufsatzes von B. Schwalbe[1]) geworden, in welchen die Art der Verwirklichung der eben angedeuteten Gedanken in England näher dargestellt wird; eine Reihe der hervorragendsten englischen Gelehrten, unter ihnen Huxley, Roscoe, Geikie, Lockyer, Stewart, Hooker haben es nicht verschmäht, kleine, für den Elementarunterricht bestimmte Bücher (Primers) herauszugeben, in welchen von einfachen Beobach-

---

[1]) B. Schwalbe, Die allgemeine englische Naturforscherversammlung, insbesondere in ihrer Stellung zum naturwissenschaftlichen Unterricht. Vortrag geh. im deutschen Realschulmännerverein Sekt. Berlin am 28. Mai 1886. — Abgedr. in CORSW. XIV, p. 613—33.

tungen und Versuchen aus der Lernende stufenweise bis zu den Grundprinzipien jedes einzelnen Hauptzweiges der Naturwissenschaft hingeführt wird. Wenn man weifs, wie auch bei uns gerade bei den ersten Elementen des naturwissenschaftlichen Unterrichts Mifsgriffe begangen werden, und wie schwer es ist, sachlich und methodisch hinreichend vorgebildete Lehrer für diese Unterrichtszweige zu gewinnen, so ist es sicher mit Freude zu begrüfsen, wenn jene englischen, übrigens längst auch in deutscher Sprache und Bearbeitung vorliegenden Bücher allmählich auf den deutschen Unterricht zu wirken beginnen. Eine in mehreren Städten Englands getroffene Einrichtung, dafs nämlich ein naturwissenschaftlicher Fachlehrer denselben Gegenstand in aufeinanderfolgenden Lehrstunden vor Schülerabteilungen verschiedener Schulen in einem und demselben, besonders gut ausgestatteten Auditorium vorträgt, empfiehlt sich besonders dadurch, dafs auf diesem Wege die Gesamtkosten für Laboratorien, Experimente, Assistenten, Bibliothek u. dgl. bedeutend verringert werden, und trotzdem die Demonstrationen und Versuche in einer viel exakteren und besser vorbereiteten Weise zur Darstellung gelangen können, als bei dem sonst üblichen System. Vom Standpunkt unserer deutschen Schuldisciplin möchte dagegen nur zu erinnern sein, dafs der betreffende Lehrer die aus den verschiedensten Schulen zu seinen Lektionen klassenweise herbeikommenden Schüler schwerlich kennen lernen und mit ihnen daher auch nur unvollkommen in geistigen Verkehr treten kann.

Die von der englischen Naturforscherversammlung des Vorjahres gegebene Anregung kam auch auf der Berliner Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte [1]) insofern zum Ausdruck, als dieselbe eine besondere Sektion für naturwissenschaftlichen Unterricht wieder ins Leben rief, welche auf den Versammlungen früherer Jahre (von 1869—80) bereits in Thätigkeit gewesen war; der Wunsch nach Erneuerung dieser Sektion war u. a. auf einer Versammlung des Berliner Realschulmännervereins [2]) ausgesprochen worden. Freilich lag die Bedeutung der Berliner Versammlung auf allgemeineren Gebieten als in dem engeren Sektionsverbande. Als dasjenige, was bei Gelegenheit der Naturforscherversammlung dem naturwissenschaftlichen Lehrer hervorragenden Nutzen gewährte, müssen zunächst die der Versammlung von seiten des Herrn Kultusministers und des Berliner Magistrats überreichten amtlichen

---

[1]) Vgl. Tageblatt der 59. Versamml. Deutscher Naturf. und Ärzte zu Berlin vom 18.–24. September 1886. Berlin. p. 119; p. 170 ff.; p. 291 ff.; p. 333 ff.

[2]) Thesen zum naturgeschichtlichen Unterricht, aufgestellt in der Sitzung der Berl. Sektion der D. R. M. V. vom 27. Jan. 1886. — CORSW XIV. p. 314—15.

Publikationen [1]) u. [2]) genannt werden, welche in einzelnen Abschnitten auch die dem naturwissenschaftlichen Unterricht an niederen und höheren Schulen dienenden äufseren Einrichtungen wie Lehrmittelsammlungen, Laboratorien u. a. in klarer und authentischer Weise schildern. Den anschaulichen Mittelpunkt aller der auf Hebung des naturwissenschaftlichen Unterrichts gerichteten Bestrebungen bildete die „Wissenschaftliche Ausstellung [3])“ im Akademiegebäude, in welchem Gruppe I der Präcisionsmechanik und Mikroskoptechnik, Gruppe II speciell didaktischen Zwecken, Gruppe IV der Photographie, Gruppe VII der Anthropologie, Gruppe VIII der Biologie gewidmet war. In der didaktischen Abteilung fanden von Gegenständen des zoologischen Unterrichts besonders die zootomischen Präparate von Dewitz, die Präparate der zoologischen Station zu Neapel, die Sammel- und Beobachtungsapparate von Prof. Eilh. Schulze, von chemischen Präparaten die Sammlung von Th. Schuchardt in Görlitz, von botanischen Lehrmitteln die Wandtafeln von Prof. Kny ungeteilte Anerkennung. Aus der Gruppe für Photographie mögen die für die Theorie des Bewegungsmechanismus wichtigen Momentaufnahmen von O. Anschütz in Lissa, aus der für Geographie die Kartenzusammenstellungen der Kgl. Geolog. Landesanstalt und der Kgl. Sächs. Geol. Landesuntersuchung, aus der anthropologischen Abteilung die kraniometrischen Apparate von Dr. Benedikt und Dr. Rieger, aus der biologischen die Larvenmodelle von Ziegler in Freiburg und die nach Angabe von Prof. Eilh. Schulze konstruierten Glasmodelle niederer Tiere als besonders instruktiv erwähnt werden, obgleich in jeder Gruppe noch viele andere Ausstellungsobjekte besonderer Beachtung wert erschienen. Man erhielt von den naturwissenschaftlichen Lehrmitteln der Ausstellung den Eindruck, dafs durch Zusammenwirken von Wissenschaft und Technik auf diesem Gebiete neuerdings ganz erhebliche Fortschritte gemacht sind, welche ihre Wirkung auch auf den naturwissenschaftlichen Unterricht höherer Lehranstalten auszuüben vermögen, sofern demselben die notwendigen Geldmittel zur Anschaffung des meist recht kostspieligen Anschauungsmaterials zu Gebote stehen. In den Sitzungen der Sektion für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht wies am ersten Tage Dir. Schwalbe nach, welch' eine geringe Summe von griechischen

[1]) Die naturwissenschaftlichen und medicinischen Staatsanstalten Berlins. Festschrift zur 59. Naturf. Vers. im Auftr. d. Ministeriums hrsg. v. A. Guttstadt. Berlin Hirschwald. 600 S.

[2]) Die Anstalten der Stadt Berlin für die öffentliche Gesundheitspflege und für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Zusammengestellt von den städt. Behörden, redig. v. R. Virchow und A. Guttstadt. Berlin Hirschwald. 400 S.

[3]) Katalog der wissenschaftlichen Ausstellung der 59. Vers. deutscher Naturf. u. Ärzte. Unt. Mitw. d. Gruppenvorst. hrsg. v. O. Lassar. Berlin Hirschwald. 198 S.

Sprachkenntnissen zum Verständnis der naturwissenschaftlichen Nomenklatur [1]) ausreicht; am zweiten Sitzungstage sprach Dir. Krumme über die Berücksichtigung der Krystallographie beim Unterricht in den ersten Elementen der Stereometrie und Trigonometrie (s. w. unt. bei Mineralogie), sowie Herr Schulz über „die Naturwissenschaft im Dienste der Sprachwissenschaft.“ Am dritten Tage knüpfte sich an den Vortrag von Prof. Häckel (Jena): „Über die allgemeinen Ziele der Unterrichtsreform“ eine ziemlich ausgiebige Diskussion, welche zu dem Beschlusse führte, dieses Thema von der nächsten Naturforscherversammlung auf die Tagesordnung einer allgemeinen Sitzung bringen zu lassen. Sodann empfahl Herr C. Müller (Berlin) als geeignete Objekte zur Einführung in die pflanzliche Zellenlehre die Wurzelhaare von *Hydrocharis Morsus ranae*, die Blätter von *Elodea canadensis*, Stärkekörner der Kartoffel, Längs- und Querschnitte aus dem Holzkörper einer Dikotyle u. a. m.; sonst gehaltene Vorträge mathematischen oder physikalischen Inhalts gehören nicht in das Gebiet dieses Berichts. Anregend waren ferner für den naturwissenschaftlichen Lehrer und für jeden der Naturwissenschaft zugewandten Teilnehmer der Versammlung die in den allgemeinen Sitzungen gehaltenen Vorträge von K. Bardeleben über Hand und Fufs, von Prof. Cohn über Lebensfragen, sowie besonders die Demonstrationen von Prof. Stricker aus Wien, welcher ein von Plössl gearbeitetes Projektionsmikroskop unter elektrischer Beleuchtung vorführte und mit demselben den Querschnitt einer Kaninchensehne mit „Virchowschen Körperchen“, sodann nach Umstellung des Mikroskops für auffallendes Licht ein menschliches Siebbein bei c. 25 facher Linearvergröfserung demonstrierte; der Apparat gestattet auch jede beliebige Abbildung, Druckschrift und dgl. sofort bei genügender Vergröfserung und Beleuchtung an die Wand zu projizieren. Prof. Stricker äufserte sich bei Wiederholung seiner Demonstration „über den Wert des Anschauungsunterrichts“ und unterschied zwischen „Grundkomplexen“ (der Vorstellung), welche durch die direkte sinnliche Wahrnehmung in unser „potentielles Wissen“ eingelagert werden, und „sekundären Komplexen“, die wir durch sprachlichen Verkehr mit einander stückweise in uns aufbauen; der naturwissenschaftliche Anschauungsunterricht habe es nur mit der Erzeugung von Grundkomplexen zu thun, welche viel festere

---

[1]) Dasselbe Thema speziell für Botanik behandelt eine Programmabhandluug von W. Petzold (Braunschweig): Die Bedeutung des Griechischen für das Verständnis der Pflanzennamen. Realsch. Progr. N. 632. 38 S. In derselben wird durch ein etymologisches Vokabularium gezeigt, dafs von den aus dem Griechischen stammenden Pflanzennamen der deutschen Flora nur etwa 9,3% durch Kenntnis dieser Sprache hinreichend erklärt werden; zum Verständnis dieser Namen reichen 77 griechische Vokabeln aus. — Leider hat Vf. seine Untersuchungen nicht auf die sonst in der Botanik, besonders in der Morphologie u. Physiologie üblichen, aus dem Griechischen genommenen Bezeichnungen ausgedehnt, deren Zahl sehr grofs ist.

und dauerhaftere Gebilde der Hirnthätigkeit seien und daher auch gröfseren Wert für das gesamte „potentielle Wissen“ des Menschen hätten, als die vorübergehend gebildeten Sekundärkomplexe des Verbalunterrichts. Ein verwandtes Thema behandelt auch ein Buch von Dir. Lange: Über Apperzeption [1]) mit Gründlichkeit.

Eine wertvolle Gabe, welche den Teilnehmern der Unterrichtssektion von Seiten des Realschulmännervereins dargeboten wurde, bestand in einer historisch-methodologischen Schrift von E. Schmidt [2]), in welcher derselbe den Entwickelungsgang des naturgeschichtlichen und zwar vorzugsweise des botanischen Unterrichts an höheren Lehranstalten von seinen ersten Anfängen bis zur Gegenwart darstellt und u. a. nachweist, dafs diese Entwickelung wenigstens in dem letzten Jahrzehnt eine kontinuierliche sei, indem jeder neu auftretende Methodiker nicht immer wieder mit dem Aufreifsen der Fundamente beginne, sondern in einigen Hauptpunkten an die Arbeiten seiner Vorgänger anknüpfe. Allerdings erscheint die Zahl der naturgeschichtlich-didaktischen Lehrsätze, über welche kein Streit mehr stattfindet, nicht übermäfsig grofs (Vgl. w. u. bei Botanik).

Eine anders geartete, darum aber nicht minder willkommene litterarische Gabe wurde im Auftrage der Berliner städtischen Behörden den zu Berlin tagenden Naturforschern überreicht. Dieselbe bestand in zwei von E. Friedel, C. Bolle [3]) und O. Reinhardt [4]) verfafsten Verzeichnissen der märkischen Wirbel- und Weichtiere, die als Einteilungsplan für die naturhistorische Abteilung des märkischen Provinzialmuseums dienen sollen und durch eine Fülle von wertvollen zoologischen Notizen ausgezeichnet sind. Ein ähnliches, die Baum- und Strauchvegetation der Mark betreffendes Verzeichnis wurde schon früher von C. Bolle [5]) herausgegeben. Diese Verzeichnisse sind besonders auch für den naturwissenschaftlichen Lehrer in der Provinz Brandenburg von gröfstem Wert.

---

1) Lange (Dir. Dr.), Über Apperzeption. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. Plauen Neupert. 137 S.

2) Schmidt (Dr. E.), Die Entwickelung des naturgeschichtlichen Unterrichts an höheren Lehranstalten. Berlin, Friedberg u. Mode. 52 S.

3) Die Wirbeltiere d. Provinz Brandenburg. Verzeichnis u. Einteilungsplan etc. Als Festschrift für die 59. Vers. D. Nat. u. Ärzte zu Berl. Verf. v. Stadtrat E. Friedel und Dr. C. Bolle. Berlin. (Statt handschriftl. Mitteil.) 67 S.

4) Verzeichnis d. Weichtiere d. Prov. Brandenburg. Wie oben. Verf. v. Dr. ph. O. Reinhardt. 24 S.

5) Einteilungsplan der Botanischen Abteilung (des Märkischen Provinz. Museum. Abteil. A. II.) Baum- und Strauchvegetation. Im Auftrage der Städtischen Behörden. Verf. v. Dr. C. Bolle. Berlin. (Statt handschriftl. Mitteil.) 80 S.

II. Didaktische Schriften und Aufsätze über einzelne Gebiete des naturbeschreibenden und chemischen Unterrichts.

Als die wichtigste Schrift auf diesem Gebiet tritt der bereits erwähnte Aufsatz von E. Schmidt hervor, in welchem besonders die neuere naturgeschichtliche Unterrichtsmethodik von einem einheitlichen Standpunkt aus beleuchtet wird. Der Verfasser weist in verständiger Weise gewisse Vorschläge zurück, welche darauf hinzielen, in Zoologie und Botanik den Schüler bis zur Descendenz- und Selektionshypothese Darwins zu führen. Dagegen betont er, dafs im Unterricht neben fortwährender Ausübung der Beobachtungsthätigkeit und der stufenweisen Erlernung der naturwissenschaftlichen Sprache (d. h. des Beschreibens) die Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Bau und Funktion der Organe — kurz also die Biologie — das wesentliche Gedankenelement bilden müsse. Behrens hatte bereits in seinem Lehrbuche der Botanik den Bestäubungseinrichtungen der Pflanzen eine viel gröfsere Ausdehnung im Unterricht angewiesen, als ihnen vordem eingeräumt wurde. Sein Verfahren, den allerdings sehr anregenden Stoff in zusammenhängender Darstellung als besonderes Kapitel der allgemeinen Botanik vorzutragen, hält Schmidt aus mehrfachen Gründen für unausführbar und schlägt vor, die biologische Betrachtung als erklärendes Moment bei der Analyse der einzelnen Pflanze oder des einzelnen Tiers eintreten zu lassen, wie dies ja auch bereits an manchen Stellen geschieht. Durch die biologische Erklärung wird „ein verknüpfendes Band für zahlreiche Erscheinungen und dadurch eine Erleichterung zur Beherrschung des Stoffes wie eine Vertiefung der Auffassung“ herbeigeführt. Schmidt will aufserdem die biologische Botanik nicht etwa auf die Bestäubungs- und Aussäungseinrichtungen beschränkt wissen, sondern dieselbe überall da herbeiziehen, wo sich Gelegenheit darbietet, wie bei der Frage nach der Thätigkeit der Rhizome, des biologischen Grundes für die Reduktion einzelner Blatt- oder Blütenteile u. dgl. Ganz besonders erscheint — was Schmidt nicht weiter ausführt — eine vergleichende Betrachtung des Säugetierskeletts in genanntem Sinne von Wert, welche die Aus- und Umprägung der Extremitätenknochen bei Klettertieren, Fledermäusen, Grabtieren, Huftieren, Flossenfüfsern und Walen in Zusammenhang mit der Bewegungs- und Muskelmechanik, sowie der Lebensweise der Tiere überhaupt behandelt. In ähnlicher Weise lassen sich Einblicke in den Zusammenhang des Zahnbaues der Säugetiere mit ihrer Ernährung oder in die Beziehungen zwischen Segelfläche, Körpergewicht und Flugfähigkeit der Vögel oder den Connex zwischen dem Bau der Mundteile, Flugwerkzeuge und

Gliedmafsen mit den Lebensgewohnheiten der Insekten gewinnen, ohne dafs damit der Unterricht in höhere, dem Schüler nebelhaft erscheinende Regionen sich versteigt. Diese aus dem zoologischen Unterricht entlehnten Anwendungen des von E. Schmidt ausgesprochenen Satzes wird jeder Lehrer aus der eigenen Unterrichtspraxis heraus durch zahlreiche andere Beispiele vermehren können und damit die Fruchtbarkeit und Richtigkeit desselben bestätigen. Schmidt beklagt in einem zusammenfassenden Schlufswort seines Aufsatzes, dafs „sich die höheren Schulen einem Teile der (neueren methodischen) Vorschläge gegenüber meist ablehnend“ verhalten; meint aber, dafs „ein Fortschritt gegen früher doch nicht zu verkennen sei. Der Unterricht bestrebt sich vor allem anschaulich zu sein. Es wird doch beobachtet, verglichen, wenn auch vielfach nur Objekt und die Beschreibung der Bestimmungstabelle, nicht Objekt mit Objekt“.

Wie nach dem Ideal der Pädagogen Ziller-Stoyscher Observanz eine botanische Musterstunde aussieht, erfahren wir aus einem Aufsatz von R. Schröder[1]), betitelt: „Die Kartoffel. Eine naturgeschichtliche Lektion in Unter-Tertia.“ Die schematisch-formalen, für den botanischen Unterricht wertlosen Stufen der Vorbereitung, Darbietung, Vergleichung, Zusammenfassung und Anwendung werden auf folgende Weise mit Stoff angefüllt. Nach Bezeichnung des Lehrziels wird in der orientierenden Vorbesprechung aus dem Schüler herausgefragt, was er bereits über die Kartoffel wisse, wobei im wirklichen Unterricht in der Regel so gut wie nichts herauskommt; unter anderem wird der Satz zu Tage gefördert, dafs „die Kartoffel ein Krautgewächs ist, welches nur ein Jahr lebt.“ Sodann folgt die Darlegung, bei welcher ohne jede „Vorbereitung“ sofort ein Blütendiagramm gezeichnet wird und allerhand Notizen über die Geschichte der Kartoffel, die Kartoffelkrankheit und den Coloradokäfer nebenher laufen. Hierauf kommt die Vergleichung an die Reihe: „Wenn ich mir so überlege, wie weit verbreitet doch heutzutage die Kartoffel ist, wie billig und nützlich für so viele, namentlich ärmere Menschen, dann fällt mir zum Vergleich aus dem Tierreich ein Fisch ein, der auch in ungeheuren Mengen gefangen und auf verschiedene Art zubereitet ein Nahrungsmittel für die breitesten Volksschichten geworden ist. Welchen Fisch meine ich wohl? Den Hering natürlich! — Ja, Kartoffeln und Heringe, die beiden gehören zusammen, und Ihr werdet gleich einsehen, dafs diese Zusammenstellung einer Mahlzeit keineswegs eine zufällige ist“ u. s. w. Es folgen jetzt nämlich einige Notizen über die chemischen Bestandteile der Kartoffelknolle. Auf der Stufe der Zusammenfassung wird die systematische Stellung der Kartoffel erörtert. Zunächst kommt zur Sprache, dafs sie eine Dikotyle, dann dafs sie eine Solanee ist. „Merkt euch —

[1]) Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien u. Realschulen. Herausg. v. O. Frick u. G. Richter. Heft 2. (Jan.) p. 37—44.

fährt der Lehrer fort — nun folgendes! Die Kartoffel bildet mit mehr als 1200 andern Gewächsen die Familie der Nachtschattengewächse, deren Hauptmerkmale die folgenden sind.“ (Dieselben werden aufgezählt.) Dann werden die Kennzeichen der Gattung Solanum gegeben, dann die der Art S. tuberosum. Auf der letzten Formalstation, der der „Anwendung“ werden Fragen über die Stellung der Kartoffel im System von Linné, über den Stechapfel, über die gemeinsamen Merkmale der Solaneen, Oleaceen und Labiaten und dgl. gestellt. Die Musterstunde schliefst mit einer Aufforderung an die Schüler ein Blatt der Kartoffel mittels des „Spritzapparats“ zu zeichnen.

Im Gegensatz zu derartigen Abweichungen vom sachgemäfsen Unterrichtsverfahren ist es erfreulich, aus einem kurzen Aufsatz von Riedel[1]) zu ersehen, dafs schon vor 30 Jahren gewisse theoretische, jetzt ziemlich allgemein anerkannte Grundsätze der naturwissenschaftlichen Didaktik ausgesprochen sind, indem Genannter bereits im Jahre 1857 im 3. Monatsheft der „höheren Bürgerschule“ von Fr. Körner und D. C. Vogel die Grundlinien derselben angedeutet und seitdem in einer mehr als dreifsigjährigen Unterrichtspraxis weiter geprüft und ausgebaut hat.

Besondere Beachtung fand im vergangenen Jahre die Methodik des mineralogischen Unterrichts. Hier ist zunächst einer Schrift von Nordmann[2]) zu gedenken, welche derselbe zugleich als Vorrede für ein Hilfsbuch des chemisch-mineralogischen Unterrichts[3]) herausgegeben hat. Verf. tritt für einen propädeutischen, alle Voraussetzungen aus der Chemie beiseite lassenden Unterricht — in O III auf den Gymnasien, in U II auf Realgymnasien — ein und giebt eine Reihe beachtenswerter Fingerzeige für denselben. Naturgemäfs mufs er sich unter solchen Umständen auf die krystallographischen und physikalischen Eigenschaften einer kleinen Reihe (c. 25) einfacher Mineralien beschränken; die dazu nötige Zeit im Lehrplan des Realgymnasiums will Verf. dadurch gewinnen, dafs er den botanisch-anatomischen Unterricht der Unter-Sekunda um ein Vierteljahr kürzt; leider ist zu befürchten, dafs bei dieser Disponierung die Schüler weder in Pflanzenanatomie noch in Mineralogie heimisch werden. Die sonstigen Vorschläge Nordmanns: Ausgang von der genauen Untersuchung einzelner Mineralien, insbesondere grofser Krystalle, Ermittelung der physikalischen Kennzeichen, sowie des Neigungswinkels der Krystallflächen durch den Schüler selbst, Anfertigung krystallographischer Modelle und Zeichnungen,

---

1) Riedel, Zur Methodik d. naturw. Unterr. an höheren Lehranstalten. CORSW. XIV. p. 821—29.

2) Nordmann, M., Zur Didaktik d. chemisch-mineralog. Unterr. Halberstadt Doelle u. S. 19 S.

3) Nordmann, M., Hilfsb. f. d. chemisch-mineral. Unterr. an höh. Lehranstalten. Ebenda. 97 S.

erscheinen ganz sachgemäfs. Chemische Mitteilungen soll der Unterricht nur ganz gelegentlich bieten und sich dabei auf die wichtigsten Metalle, sowie einfache Metalloxydreduktionen beschränken. Der weiter eindringende Unterricht in der Mineralogie gehört nach des Verf. Anschauung in die chemisch-physikalischen Lehrstunden der Prima. Anderweitige Vorschläge über den mineralogischen Unterricht gingen von Weidenmüller[1]) aus, welcher ebenfalls die Selbstuntersuchung der Mineralien durch die Schüler — etwa an einer zweiten Garnitur von Handexemplaren — betont; ausgewählt sollen nur Mineralien mit prägnanten Merkmalen oder von besonderer technischer Wichtigkeit werden; die Methode soll systematisch sein und nur eine kurze Einleitung über Krystallformen, Struktur, Härte u. s. w. vorausschicken. Mineralogische Exkursionen sollen womöglich den Unterricht beleben. Abweichend von Nordmann will Weidenmüller aufserdem eine chemische Einleitung mit Versuchen über Verbrennung, Verbindung von Eisen mit Schwefel, Zersetzung von Kupfervitriol durch Eisen, sowie einfache Salzzerlegungen durch einige Säuren und Basen vorausgehen lassen und die Begriffe: chemische Verbindung und Zersetzung zu voller Klarheit entwickeln. C. Müller[2]) hält dagegen vom Standpunkt des gymnasialen Unterrichts die Mineralchemie auf der unteren Stufe (d. h. in O III) für verfehlt und will den Unterricht mit einer gründlichen, krystallographischen Betrachtung ausgewählter, einfacher Mineralien (während eines Semesterdrittels) fundamentieren und dann die übrig bleibende Zeit auf die Erläuterung der sonstigen morphologischen, sowie physikalischen Eigenschaften verwenden; erst bei Gelegenheit der in U II eintretenden Chemie soll die chemische Untersuchung der Mineralien zu ihrem Rechte gelangen. Weidenmüller[3]) hat hierauf eine Erwiderung folgen lassen, die beweisen soll, dafs die chemische Zusammensetzung der Mineralien selbst im Unterricht der Gymnasialobertertia aus inneren, sachlichen Gründen notwendigerweise berücksichtigt werden mufs.

Für die schulgemäfse Ausnutzung der rechnenden Krystallographie ist seit Jahren Dir. Krumme[4]) thätig, welcher auch jetzt eine darauf bezügliche Aufgabensammlung[5]) veranstaltet hat. Es wird in derselben

---

[1]) Weidenmüller, Über Ziel und Methode des Gymnasialunterrichts in der Mineralogie. — Vortrag gehalten in der Lehrer-Versamml. zu Biedenkopf in Hessen. Abgedr. in Zeitschr. f. math. u. naturw. Unterr. Hrsg. v. Hoffmann. XVII. p. 541—64.

[2]) Müller (Dr. C.), Zum Unterricht in der Mineralogie u. Chemie an preufsischen Gymnasien. Zeitschr. f. math. u. naturw. Unterr. Herausg. v. Hoffmann. XVII. p. 331—36.

[3]) Weidenmüller, Erwiderung auf obige Abhandlung. Ebenda. p. 510—13.

[4]) Vgl. PA. 1875 p. 638 ff. u. 1879 p. 257 ff.

[5]) Krumme (Dir. Dr.), Aufgaben aus der Krystallographie zum Gebrauch beim Unterricht in der Stereometrie und in der Trigonometrie. PA. p. 289—318.

von der Berechnung einer dreiseitigen Pyramide ausgegangen, deren Grundfläche ein rechtwinkliges Dreieck ist, und deren von der Spitze des rechten Winkels ausgehende Seitenkante senkrecht auf der Grundfläche steht. Zur Rechnung nötig sind aufser der ebenen Trigonometrie nur drei Grundformeln der sphärischen, sowie der Napiersche Satz; damit lassen sich vollständig berechnen: Oktaëder, Granatoëder, Tetrakishexaëder, Triakisoktaëder, Deltoidikositetraëder, Pyritoëder und von den nicht regulären Krystallformen quadratische, rhombische und hexagonale Pyramide sowie Rhomboëder. Zu den Aufgaben von Krumme stellte H. Koppe[1]) als Ergänzung einige Aufgaben über hexagonale Formen, nämlich die Berechnung des Endkantenwinkels der Pyramide aus den Achsenverhältnissen nebst Umkehrung, sowie die Winkelberechnung des Rhomboëders aus gleichen Daten. Da derartige Berechnungen wenigstens unter Umständen auch im krystallographisch-mineralogischen Unterricht nötig sind, so ist für diesen Zweck eine an die Achsen anknüpfende einfache Berechnungsweise erwünscht. Ref. gesteht jedoch, dafs er im krystallographischen Unterricht in Übereinstimmung mit den Anschauungen Quenstedts die Einsicht in die Zonen-Verhältnisse und in den gegenseitigen Zusammenhang der Krystallformen desselben Systems für die Hauptsache hält, wodurch auch die Berechnungen sich sehr einfach gestalten lassen. Die Aufgabensammlung von Krumme ist überhaupt mehr für den mathematisch-stereometrischen Unterricht, als für die Bedürfnisse der Krystallographie selbst bestimmt.

In Bezug auf die Methodik des chemischen Unterrichts hat Nordmann (a. a. O.) ebenfalls neue Ideen entwickelt. Über die oft beklagte Schwierigkeit des ersten Anfanges in der Chemie sagt er: „Es ist eine gewisse Subordination, eine Art Zwangserziehung notwendig, der sich das in dieser Richtung noch ungeschulte, mehr triebförmige Denken zu unterwerfen hat, um zu der rücksichtslosen Anerkennung einer neuen Welt von Erscheinungen durchzudringen. Man könnte somit den formalen Zweck des chemischen Unterrichts auch kurz als die Erziehung zum chemischen Denken bezeichnen.“ Gegen die systematischen Lehrbücher und die mit denselben zusammenhängende dogmatische Vortragsform wird in entschiedenster Weise von ihm Front gemacht; alle Vorstellungen und Begriffe sollen vielmehr aus der Beobachtung einer zweckmäfsig ausgewähten Reihe von Versuchen unter steter Mitarbeit und vollem Verständnis des Schülers entwickelt werden. Demnach kann der erste chemische Unterricht kein nach Elementen geordneter sein, sondern mufs nach Prozessen fortschreiten, wie es in mustergiltiger Weise der synthetische Lehrgang von Arendt thut. Der propädeutische Kursus soll auf dem Realgymnasium ein Jahr, auf dem Gymnasium $^1/_2$ Jahr umfassen.

---

[1]) Koppe, H., Einige Aufgaben üb. Formen des sechsseitigen Krystallsystems. PA. p. 319–23.

Daran schliefst sich dann an dem Realgymnasium ein systematischer Lehrgang, der von dem Avogadroschen Satz ausgeht, daran das Gesetz von Dulong und Petit, die Kritik des Atomgewichtbegriffs und die Valenz anschliefst; mit Recht wird der grofse Wert der physikalisch-theoretischen Chemie gerade für diese Unterrichtsstufe betont. Bei der nächstdem folgenden systematischen Betrachtung der wichtigeren Elemente und ihrer Verbindungen soll zwar die Induktion ebenfalls das prinzipiell Mafsgebende bleiben, es soll jedoch hier statt der Synthese das analytische Verfahren im Sinne des Lehrgangs von Wilbrand mehr in den Vordergrund treten. Die diesem rationellen und auch anderweitig bereits in ähnlicher Form verwirklichten Reformplane entsprechende Stoffdisposition kommt in dem vom Verf. gleichzeitig herausgegebenen Hilfsbuch zur Darstellung, welches jedem nur Andeutungen und nichts Abgeschlossenes zu geben beabsichtigt, sondern nur als Ferment wirken und möglichst viele zur Teilnahme an der didaktischen Förderung des chemischen und mineralogischen Unterrichts herbeiziehen will. — Über anderweitige, für die Methodik des chemischen Unterrichts wichtige Schriften ist der weiter unten folgende Abschnitt über chemische Lehrbücher zu vergleichen.

III. Unterrichtsbücher für naturbeschreibende Disciplinen und Chemie.

a. Zoologie (nebst Anthropologie etc.).

Der alte Streit, ob das für die Hände der Schüler bestimmte zoologische Unterrichtsbuch ein systematisches Lehrbuch sein oder ob es nach methodischen Grundsätzen den Stoff in verschiedenwertige Kurse gliedern soll, ist noch immer nicht entschieden. Die Gründe, welche die Vertreter des systematischen Prinzips — so im Berichtsjahre besonders Wossidlo[1]) u. [2]), Krieger[3]), H. Ludwig[4]) — für dasselbe anzuführen pflegen, gehen in erster Linie von der Erfahrung

[1]) P. Wossidlo (Dir. Dr.), Lehrbuch der Zoologie für höhere Lehranstalten sowie zum Selbstunterricht. Mit 649 Abbild. Berlin Weidmann. — 425 S.

[2]) P. Wossidlo (Dir. Dr.), Leitf. d. Zoologie f. höhere Lehranstalten. Mit 487 Abb. Berlin Weidmann. — 314 S.

[3]) R. Krieger (Oberl. Dr.), Grundrifs der Zoologie für höhere Lehranstalten, insbesondere für Gymnasien. Mit 124 Abb. Leipzig F. A. Brockhaus. — 111 S.

[4]) H. Ludwig (Ord. Prof. Dr.), Leunis' Analytischer Leitfaden für den ersten wissenschaftl. Unterricht in der Naturgeschichte. I. Heft. Zoologie. 8. Aufl. Durchaus neu bearbeitet. Mit 374 Holzschn. Hannover Hahnsche Buchh. — 299 S.

aus, dafs durch methodische Bücher die Freiheit des Unterrichts leide und dem Lehrer durch den vorgeschriebenen Gang eine zu drückende Fessel bei Auswahl und Anordnung des Stoffs auferlegt werde. Ein zweites Bedenken beruft sich auf die Unübersichtlichkeit, welche die Verteilung des Stoffs auf verschiedene Unterrichtsstufen notwendigerweise herbeiführe. P. Wossidlo hält aus diesen Gründen in seinen beiden, durch grofse Eleganz der Ausstattung ausgezeichneten, neuen Unterrichtsbüchern die herkömmliche Systematik streng fest und giebt eine von den Vertebraten zu den Protozoen herabsteigende Übersicht der Klassen, Ordnungen, Familien nebst ausführlicherer Beschreibung einzelner, als Typen behandelter Arten. In letzterem liegt ebenfalls eine Auswahl, welche dem Lehrer denselben Zwang auferlegt wie ein methodisches Buch. Um von der Auswahl und dem Umfang des Ganzen ein spezielleres Bild geben zu können, greifen wir eine beliebige Tiergruppe z. B. die Insekten heraus und ziehen zum Vergleich auch die zoologischen Schulbücher von Thomé[1]), Leunis und Krieger mit herbei.

Wir finden von Insekten:

	Zahl der beschrieben. Familien.	Zahl der abgebildeten Arten.	Zahl der ausführlich beschrieben. Arten.	Zahl der kurz beschriebenen oder nur mit Namen erwähnten Arten.
Bei Wossidlo (im Lehrbuch resp. Leitfaden)	46	116 resp. 79	3	236 resp. 198
Bei Thomé	104	80	2	369
Bei Leunis	67	61	3	226
Bei Krieger	35	13	1	128

Diese Statistik, welche auch bei den übrigen Tierklassen nicht wesentlich anders ausfallen würde, läfst erkennen, dafs in Bezug auf Artenmenge das Buch von Wossidlo etwa auf gleicher Stufe mit dem analytischen Leitfaden von Leunis steht. Die gröfsere Artenzahl bei Thomé wird dadurch ermöglicht, dafs derselbe häufig nur den Namen des betr. Tiers anführt, während Wossidlo wenigstens eine andeutende Charakteristik giebt; am gleichmäfsigsten und vom entomologischen Standpunkt aus auch am präcisesten sind die Beschreibungen bei Leunis-Ludwig, dessen Abbildungen jedoch mit denen bei Thomé

[1]) O. W. Thomé (Prof. Dr. Rekt.), Lehrbuch der Zoologie für Gymnasien, Realschulen etc. Mit 680 Holzsch. 5. verb. Aufl. Braunschweig F. Vieweg u. S. — 436 S.

und Wossidlo weder an Zahl noch an typographischer Schönheit zu vergleichen sind. Den knappesten Stoff bietet der Grundrifs von Krieger, welcher die einzelnen Arten vorwiegend nur mit Namen ohne Artcharakteristik anführt.

Die von den obigen Autoren ausführlich beschriebenen Insektenarten sind in der Regel dieselben, nämlich Maikäfer, Honigbiene, Seidenspinner oder Reblaus; von sonst erwähnten Arten kommen c. 120 gleichmäfsig bei Leunis, Wossidlo und Thomé vor, von denen sich bei Krieger c. 80 Arten finden; noch mehr Arten haben Leunis und Wossidlo gemeinsam. Aus diesen Zahlen ergiebt sich zunächst, dafs es in Bezug auf die Artenauswahl ziemlich gleichgiltig ist, ob man die Bücher von Wossidlo, Thomé, Leunis oder Krieger im Unterricht verwendet. Dagegen zeigen sich in der Charakteristik der Gruppen und Arten einige Besonderheiten. Die Carabiden zeichnen sich, nach Krieger durch „5 Fufsglieder, kräftige Beine und Mundwerkzeuge“ aus. Thomé schildert sie als Käfer „mit 5 Fufsgliedern, faden- oder borstenförmigen, elfgliedrigen Fühlern und schlanken, zum Laufen geeigneten Beinen.“ Leunis bringt eine Bestimmungstabelle, nach welcher die Laufkäfer von einigen anderen wichtigen Käferfamilien unterschieden werden können. Nur Wossidlo endlich giebt eine annähernd ausreichende Charakteristik der Gruppe. Die eben angedeutete Verschiedenheit ist typisch, ja bei weniger wichtigen und bekannten Insektengruppen wird die Sache bisweilen noch schlimmer. Bei Thomé findet sich z. B. bei der Gattung Blumenfliege *(Anthomyia)* folgende Notiz: „Auf Gesträuchen und Blüten; Larven im Dünger; die kleineren tanzen gesellig.“ Hiernach eine Anthomyia zu erkennen, dürfte schwierig sein! Bei *Syrphus*, dessen zugehörige Abbildung besser als *Melithreptus taeniatus* zu bezeichnen wäre, wird nichts weiter gesagt, als dafs die Larven von Blattläusen leben. Wossidlo erwähnt von den Schwebfliegen nur die Gattung *Eristalis*, während die Empiden, Bombyliden, Stratiomyiden, Leptiden und viele andere, allerdings unwichtigere Fliegenfamilien leer ausgehen. Während dem Verfasser eines zoologischen Unterrichtsbuches hieraus kaum ein Vorwurf gemacht werden kann, steht es bei biologisch wichtigeren, im Unterricht näher zu berücksichtigenden Abteilungen wie z. B. den Apiden doch anders; hier werden von Wossidlo nicht einmal Vertreter aufgeführt, welche die verschiedenen Hauptformen des Sammelapparats repräsentieren; ebenso fehlt jede Hindeutung auf die hochinteressanten, schmarotzenden Bienenarten *(Psithyrus, Nomada* u. s. w.). Desgleichen fehlen gerade die allerhäufigsten Grabwespen und Blattwespen, von Schlupfwespen und Gallwespen ganz zu schweigen. Allerdings ist das Verfahren Thomés, in diesen Fällen lieber einige Namen mehr anzugeben, auch nicht besser. Solche Ausstellungen wie sie eben angedeutet sind, lassen sich übrigens an jedem systematischen Schulbuch hundertweise machen, weil es ganz ebenso wie ein methodisches Buch eine Auswahl verhältnismäfsig

weniger Gruppen und Formen treffen mufs, wenn es nicht zu dickstem Volumen anschwellen soll. Dadurch wird dem Unterricht bei der Benutzung dieselbe Fessel in der Stoffwahl aufgelegt, wie durch methodische Leitfäden.

Vergleichen wir nun auch einige, im Berichtsjahre in neuer Auflage erschienene methodische Bücher, nämlich das Lehrbuch von Zwick[1]) und die „vergleichende Zoologie" von Leonhardt[2]), so zeigt sich bei diesen in der Behandlung der Insekten folgendes. Zwick beschreibt in seinem ersten, vorzugsweise der Betrachtung einzelner Tiertypen gewidmeten Kursus fünf Insektenarten (Maikäfer, Biene, Waldameise, kleiner Fuchs, Tagpfauenauge) ziemlich ausführlich in Bezug auf Körperbau und Lebensweise und leitet an ihnen einige allgemeine Kennzeichen der Insekten ab; auf der zweiten, die Arten in systematischem Zusammenhange behandelnden Stufe werden im ganzen 27 Insektenfamilien und 61 Insektenarten beschrieben, 8 davon in etwas ausgeführterer Weise (nämlich Totengräber, Koloradokäfer, Marienkäferchen, Seidenspinner, Stubenfliege, Wasserjunfer, Blatt- und Reblaus); durch Abbildungen werden 34 Arten veranschaulicht. Es ist doch keine Frage, dafs durch die ausführlichere Beschreibung einer geringeren Zahl von Arten dem Unterricht, vor allem dem Schüler ein gröfserer Dienst geleistet wird, als mit der blofsen Namensaufzählung zahlreicher Arten bei Krieger oder Thomé. Der gegen die methodische Anordnung erhobene Vorwurf der Unübersichtlichkeit trifft ferner in keiner Weise zu, da die sämtlichen bei Zwick zur Betrachtung gelangenden 61 Arten in ein und demselben Heft (Kursus II) ebenso übersichtlich neben einander stehen wie in irgend einem sytematischen Lehrbuch; dafs aufserdem 5 Insekten bereits im ersten Kursus auftreten und eine Zusammenfassuug der Typencharaktere im dritten Kursus wiederkehrt, kann doch der Übersichtlichkeit keinen Abbruch thun, sondern dieselbe nur von Stufe zu Stufe fördern. Sicherlich kommt es im naturgeschichtlichen Unterricht mehr auf die Art dieser Stufenfolge als auf die mehr oder weniger von äufseren Umständen abhängige Speciesauswahl an. Überläfst das Lehrbuch die stufengemäfse Anordnung des Stoffes dem einzelnen Lehrer, so wird dadurch jeder allgemeine Fortschritt in der Methode, soweit ein solcher überhaupt durch ein Unterrichtsbuch verbreitet werden kann, ein für allemal verhindert. In den Rahmen des systematischen Lehrbuchs pafst eigentlich

[1]) H. Zwick (Stadtschulinsp.), Lehrbuch für den Unterricht in der Zoologie. Nach method. Grundsätzen in 3 Kursen für höhere Lehranstalten bearb. 1. Kurs. 3. Aufl. Mit 57 Illustr. 95 S. — 2. Kurs. 3. Aufl. Mit 164 Illustr. 192 S. — 3. Kurs. 3. Aufl. Mit 56 Illustr. 84 S. — Berlin Nicolaische Verlags-Buchh.

[2]) C. Leonhardt (Dr.), Vergleichende Zoologie f. Schulen. Mit Berücksichtigung der formalen Stufen bearb. 2. durchaus umgearb. Aufl. Mit 208 Holzschn. — Jena Fr. Maukes Verl. 1887.

gar keine schulgemäfse Methode, da dasselbe für keine einzige Unterrichtsstufe den Stoff in derjenigen Form, Anordnung und Auswahl darzubieten vermag, welche dem fortschreitenden geistigen Entwickelungsgange des Schülers gemäfs ist; für die unteren Stufen enthalten die systematischen Zoologiebücher meist ein viel zu reichliches und zu schablonenmäfsig gegliedertes, zum Teil daher geradezu schädliches Material; für die Mittelstufe sind die Beschreibungen entweder zu allgemein oder zu dürftig und für die Oberstufe lassen die gegebenen Übersichten die wissenschaftlich wirklich wertvollen Typen- und Gruppencharaktere zu wenig hervortreten. Dazu kommt, dafs die im Unterricht als Hauptsache zu betonenden allgemeineren Ideen — wie etwa vom Zusammenhang der Form der Organe und ihrer biologischen Thätigkeit oder zwischen Wohnort eines Thieres und seiner Ernährungsweise — notwendigerweise durch die massenhaften und dann langweilig wirkenden Beschreibungen überwuchert werden, sobald auch nur ein erheblicherer Bruchteil des im Lehrbuch dargebotenen Artenmaterials im Unterricht wirklich vorkommen soll; müssen aber z. B. von 236 im Lehrbuch genannten Insektenspecies in den Lehrstunden 200 Arten fortbleiben, dann fragt man wohl mit Recht, welchen Sinn der überflüssige Ballast für den Schüler eigentlich haben soll und sieht sich lieber nach einem methodischen Leitfaden um, welcher die 36 Arten wenigstens annähernd so behandelt wie es etwa der Unterricht einer bestimmten Klassenstufe thun könnte. Dafs es anderseits unmöglich ist einen methodischen Leitfaden so abzufassen, dafs er jedem, wenn auch an sich rationellem Anspruch Genüge leistet, liegt auf der Hand. Die vorhandene Auswahl von Leitfäden ist aber bereits derart, dafs wohl so ziemlich für jedes Bedürfnis ein Tischchen gedeckt ist. Was uns das Zwicksche Lehrbuch in methodischer Hinsicht darbietet, entspricht auch nicht in allen Stücken unserem Geschmack, allein es ist doch mundgerechter und durchgearbeiteter als das bunte Gericht, welches uns in der vergleichenden Zoologie von Leonhardt vorgesetzt wird. In diesem Buche beginnt der Stufengang mit der Betrachtung einzelner Tiere, welcher sich auf der zweiten Stufe zunächst eine Vergleichung von Arten anschliefst, die zu derselben Gattung gehören; dann folgen Vergleichungen von Arten, welche zu derselben Familie gehören; schliefslich bildet die Krönung des Gebäudes eine Art systematischen Abrisses der Zoologie mit der Überschrift: „Vergleichung von Arten, Gattungen und Familien, die zu einer Ordnung gehören.“ Derselbe schreitet von den Protozoen aufwärts zu den Vertebraten und schliefst mit einer etwas mystisch gehaltenen Übersicht der verschiedenen Stammentwickelung der Tiere. Von Insekten kommen beispielsweise im ersten Kursus 4 Arten (Admiral, Stubenfliege, Honigbiene, Maikäfer), in dem zweiten 9 Arten (Stuben- und Schmeifsfliege, Admiral, Wolfsmilchschwärmer und Seidenspinner, Honigbiene und rote Waldameise, Maikäfer und Totengräber), im dritten Kursus 74 Arten in 54 Familien

vor. Die Vergleichung wird in etwas wunderlicher Weise betrieben, man sehe z. B. den Vergleich von Honigbiene und Waldameise auf S. 125: „Beide Tiere leben in grofsen Gesellschaften. Ein Bienenvolk kann aus 15—20,000, ein Ameisenvolk aus höchstens 8000 Tieren bestehen. Die Honigbiene ist gewissermafsen zum Haustier geworden, die Ameise siedelt sich an sonnigen Stellen des Nadelwaldbodens an. In frühesten Zeiten bewohnten jene hohle Bäume. Reich an wilden Bienen wird wohl das Land Kanaan gewesen sein, denn es wurde als eins bezeichnet, da Milch und Honig fliefst. Jetzt hält man die Bienen meist in warmhaltenden Kästen, die mit rechteckigen Rähmchen versehen sind. Die Ameisen müssen sich selbst im Waldboden eine Vertiefung graben, um gegen den Einflufs rauher Witterung geschützt zu sein. Die Mulde zur Anlage des Baues hat etwa einen halben Meter Tiefe. Die Honigbiene etc.“ Ähnliches findet sich vielfach!

Um auch ein Buch vom Standpunht des Elementarunterrichts zum Vergleich heranzuziehen, erwähnen wir den Grundrifs der Naturgeschichte von Hummel[1]), das in abgekürzter Form auch als Leitfaden der Naturgeschichte[2]) herauskommt. Auf der ersten Stufe werden Einzelbeschreibungen gegeben, auf der zweiten vergleichende Beschreibungen, die dritte bietet eine systematische Anordnung des Tierreichs. Von Insekten gelangen beispielsweise auf der Unterstufe 6 Arten, im Mittelkursus 24 Arten, im Oberkursus 95 Arten in 35 Familien zur Beschreibung. Der Stoff ist also noch reichlicher als bei Zwick und Leonhardt; auch fällt die sehr starke Betonung der Gruppencharaktere besonders auf der Unterstufe auf. Was hat es z. B. für einen Zweck nach vorausgehender Beschreibung von fünf Säugetieren die „Klassenmerkmale der Säugetiere“ aufzustellen? Für den Beginn des elementaren zoologischen Unterrichts scheint uns übrigens die Einzelbeschreibungsmethode mit obligater Auswahl bestimmter den einzelnen Ordnungen entnommenen Tiertypen nicht geeignet. Das neuerdings mehrfach z. B. von Junge in Kiel eingeschlagene Verfahren, von „Lebensgemeinschaften“ d. h. einer Gruppe in biologischem Connex stehender Tiere auszugehen, verdient sorgfältige Prüfung. Wenn der methodisch-zoologische Unterricht nichts weiter thut als einzelne, beliebig dem System entlehnte Tiere zu beschreiben und vergleichen zu lassen, so erfüllt er seine Aufgabe nur sehr unvollkommen. Es ist zu bedauern, dafs auch in dem methodischen Lehrbuch der Zoologie von Katter[3]), das sonst

---

[1]) A. Hummel (Seminarl.), Grundrifs der Naturgeschichte. In methodischer Bearb. Erster Teil. Tierkunde. 2. verb. Aufl. mit 207 Holzsch. Halle E. Anton. — 182 S.

[2]) A. Hummel, Leitfaden der Naturgeschichte. In methodischer Bearbeitung. Erstes Heft. 11. verb, Aufl. Mit 138 Holzschn. Ebenda. 1885. — 104 S.

[3]) J. Katter (Gymnasiall. Dr.), Lehrbuch d. Zoologie. Erster Teil. Mit 244 Abb. Breslau F. Hirt. — 128 S.

vieles recht Annehmbare darbietet, kein besserer Ausgangspunkt gefunden wird. Unbegreiflicherweise beginnt dasselbe sogar mit dem menschlichen Skelett, dessen Betrachtung bei dem Sextaner oder Quintaner doch wenig Freude und Interesse am Gegenstande zu erregen imstande ist. Desgleichen ist der Übergang vom Menschen zum Affen zwar durch das System geboten, aber eben deswegen pedantisch. Warum sollen denn nicht die bei uns heimischen Tiere des Waldes und Feldes, der Gebirge und des Gewässers den ganz natürlichen Ausgangspunkt bilden? Was der Schüler selbst vom Tierleben erlauscht hat, das macht ihm Freude und darüber empfängt er gern weitere, seinem Anschauungskreise verständliche Belehrung. Wozu ihn gleich anfangs in die Zwangsstiefeln des Systems einschnüren? — Abgesehen von diesem Bedenken erscheint uns das Lehrbuch von Katter insofern brauchbarer, als mancher andere methodische Leitfaden, indem es in sachgemäfser Weise an die Einzelbeschreibungen allgemeine Erörterungen über biologische Verhältnisse wie Nestbau, Federbildung, Ernährung, Entwickelung, Winter- und Sommerschlaf u. dgl. anknüpft. Auch in der Stoffanordnung unterscheidet es sich dadurch von andern ähnlichen Büchern, dafs es den ersten und zweiten Kursus ganz auf die Wirbeltiere beschränkt; im ersten Kursus werden in üblicher Weise Einzelbeschreibungen gegeben, der zweite beschäftigt sich in breiterer Ausführung mit einer mäfsigen Anzahl von Säugetieren, Vögeln, Reptilien, Amphibien und Fischen, die Behandlungsweise ist hier meist vergleichend. Der anthropologische Abschnitt ist auf der Unterstufe sehr knapp, auf der folgenden weiter ausgeführt.

Von nicht deutschen Schulbüchern zoologischen Inhalts sind die Leitfäden von Packard[1]) und von Perrier[2]) zu nennen, welche den Stoff in freierer Weise gestalten, als dies die deutschen Schriften gleichen Inhalts thun, welche in der Regel zu ängstlich und pedantisch an der hergebrachten Schablone festzuhalten pflegen.

Als ein eigenartiges Hilfsmittel des zoologischen Unterrichts sind schliefslich noch die „Zoologischen Zeichentafeln“ von Vogel und Ohmann[3]) hervorzuheben, die in direktem Anschlufs an den bereits in 7. Auflage vorliegenden Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie von Vogel, Müllenhoff und Kienitz-Gerloff[4]) ein Abzeichnen der

---

[1]) Packard (A. S.), First Lessons in Zoology. Adapted for use in Schools. New York H. Holt and C. -- Mit 266 Abb. — 290 S.

[2]) Perrier (E.), Éléments de Zoologie. Paris. — Mit 328 Figuren. — 392 S.

[3]) O. Vogel (Dir. Dr.) und O. Ohmann (Gymnasiall.), Zoologische Zeichentafeln. Heft III. 14 Tafeln. Berlin Winckelmann u. S.

[4]) Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie, nach methodischen Grundsätz. bearbeitet. 1. Heft. Kursus 1 und 2. 7. Aufl. Berlin Winckelmann u. S.

dargestellten Objekte durch den Schüler bezwecken. Die Absicht ist eine sehr rationelle, in der Ausführung bleiben die Tafeln jedoch weit hinter den von Köhne herausgegebenen Tafeln für den zoologischen Unterricht zurück. Allerdings ist das dort gegebene Material ein viel beschränkteres, da Köhne nur je ein einzelnes Tier als Typus- oder Ordnungsrepräsentanten vorführt, während z. B. in dem uns vorliegenden dritten Heft von Vogel allein 52 Tierspecies aus der Reihe der Arthropoden, Mollusken, Würmer, Echinodermen, Coelenteraten und Protozoen zur Darstellung gebracht werden. Dafs die Bilder meist nur in einfachen Umrifslinien bestehen und oft schematisch gehalten sind, erscheint als ein wesentlich pädagogischer Vorzug derselben.

b. Botanik.

Auf diesem Gebiete pflegt die Publikation von Schulbüchern noch gröfser zu sein als auf dem Felde der Zoologie, was wohl als ein Anzeichen dafür betrachtet werden mufs, dafs eine gröfsere Anzahl von botanischen Lehrern mit den bereits vorhandenen botanischen Unterrichtsmitteln nicht auszukommen vermag — eine Erscheinung, welche sehr verschiedenartige, hier nicht weiter zu erörternde Gründe hat. Unter den systematischen Hilfsmitteln nimmt das ursprünglich als Auszug der Botanik von Sachs entstandene Lehrbuch von Prantl[1]) insofern einen hervorragenden Platz ein, als es streng wissenschaftlich gesichteten Stoff in präciser Form darbietet; der speciellen Systematik ist aufserdem den Schulzwecken gemäfs eine gröfsere Ausdehnung gegeben als ihr im Lehrbuch von Sachs eingeräumt wird. Trotz dieser Vorzüge ist das Buch für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen nicht gut verwendbar, weil es in seiner wissenschaftlichen Sprache und Haltung dem Schüler zu grofse Schwierigkeiten des Verständnisses bereitet. So sehr man auch Wissenschaftlichkeit des Unterrichts wünschen mag, so kann dieselbe doch nnr da am Platze sein, wo die Organe für das Begreifen wissenschaftlicher Fragestellung bereits entwickelt sind. Andernfalls liegt die Gefahr nahe, dafs die Schüler zum Nachsprechen gelehrt klingender Namen und Sätze nach Papageienart abgerichtet werden. Sicherlich ist das Prantlsche Buch an technischen Hochschulen oder als Kompendium für Studierende u. dgl. durchaus an seinem Platze; ob es aber als Schulbuch — wenn auch nur in den obersten Klassen höherer Lehranstalten wie etwa der Oberrealschulen — wirklichen Nutzen zu stiften vermag, erscheint wenigstens dem Ref. sehr zweifelhaft.

---

[1]) K. Prantl (Prof. Dr.), Lehrbuch der Botanik für mittlere und höhere Lehranstalten. 6. Aufl. Mit 305 Figuren. Leipzig W. Engelmann. — 339 S.

Von anderweitigen systematischen Lehrbüchern ist der analytische Leitfaden der Botanik von Leunis in Bearbeitung von Frank[1]), sowie eine englische Übersetzung des als Kompendium mustergiltigen Buches von Behrens (Übersetzt von P. Geddes. Edinburg) im Berichtsjahre erschienen.

Von methodischen Büchern liegt uns das Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik von H. Zwick[2]) in zweiter Auflage vor, das wir wegen der aufserordentlichen Regsamkeit des Herrn Verfassers auf methodischem Gebiete etwas eingehender besprechen. Der Stoff wird auf drei Kurse verteilt, von denen der erste typische Repräsentanten (48 Arten) ausführlich beschreibt und an ihnen die morphologischen Begriffe entwickelt; der zweite stellt eine kurzgefafste systematische Botanik mit eingeschalteten Bestimmungstabellen dar, der dritte fafst die Systemtypen noch einmal zusammen und fügt einen kurzen Abrifs der Geographie, Anatomie und Physiologie der Pflanzen daran. Der methodische Schwerpunkt liegt somit im ersten Kursus; die Auswahl der 48 Repräsentanten ist derart getroffen, dafs wenigstens von gröfseren und wichtigeren Pflanzenfamilien wie den Rosaceen, Labiaten, Cruciferen, Compositen, Papilionaceen, Umbelliferen u. a. stets mehrere Arten zur Demonstration gelangen; trotzdem werden die Familiencharaktere erst im zweiten Kursus entwickelt. Die morphologischen Unterscheidungen, deren Zahl (allein im 1. Kursus ca. 250) uns für ein Elementarbuch übermäfsig grofs erscheint, werden nicht wie in dem Leitfaden von Vogel, Müllenhoff und Kienitz-Gerloff an die einzelne Pflanze angeschlossen, sondern gruppenweise an geeigneter Stelle zusammengefafst. Bereits auf der ersten Stufe wird bei *Viola odorata* der Art- und Gattungsbegriff erläutert und dann auch bei anderen Arten (so z. B. an 4 verschiedenen *Iris*-Species, deren Berücksichtigung wohl nur aus den lokalen Pflanzenmaterialverhältnissen Berlins erklärbar ist) zur Anwendung gebracht. Von dem Schema Lübens hat sich Verf. somit zum Teil emancipiert; es hätte unter diesen Umständen auch nichts geschadet, wenn er die wichtigsten Merkmale augenscheinlich ähnlicher Pflanzen wie der Labiaten, Cruciferen u. a. schon auf der ersten Stufe zusammengefafst und damit den Familiencharakter wenigstens angedeutet hätte; die blofse Anführung des Familiennamens — zumal bei Pflanzen, die als einzige Repräsentanten ihrer Familie dastehen

[1]) Leunis, Analytischer Leitfaden für den ersten wissenschaftlichen Unterricht in der Naturgeschichte. 2. Heft Botanik. 9. verm. Auflage. Neu bearbeitet von Prof. Dr. A. B. Frank. Mit 481 Holzschnitten. Hannover Hahn. — 264 S.

[2]) H. Zwick (Stadtschulinsp. Dr.), Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik. Nach methodischen Grundsätzen in 3 Kursen für höhere Lehranst. bearb. 1. Kurs. 2. Aufl. Mit 51 Illustrationen. — 91 S. — 2. Kurs. 2. Aufl. Mit 104 Illustr. — 135 S. — 3. Kurs. 2. Aufl. Mit 40 Illustr. — 71 S. — Berlin Nicolaische Verlags-Buchh.

(wie u. a. *Primula*, *Malva*, *Geranium*, *Linum*), hat doch keinen Sinn, wenn dieser Name nicht durch das, was er ungefähr besagen will, dem Schüler an den Objekten selbst anschaulich gemacht wird. Als Hauptfehler des Zwickschen Lehrbuchs erscheint uns das starke Überwuchern der rein deskriptiven Seite sowie die unnütze Häufung der terminologischen Formbezeichnungen. Nichts macht den ersten botanischen Unterricht unfruchtbarer und langweiliger als ein solches Verfahren. An biologischen Andeutungen sind der erste und zweite Kursus sehr arm, dafür wird sehr vieles aus der „angewandten" Botanik mitgeteilt. Dafs man aus Maiblumen den „Schneeberger" fabriziert (p. 15), dafs Weidenholz einen untergeordneten Brennwert hat (p. 11), dafs die Kirschen frisch und eingemacht gegessen werden (p. 17), dafs man die leinenen Gewebe als glatte Leinwand, Drell, Damast etc. unterscheidet u. dgl. — das alles erinnert doch stark an das Elementarwerk von Basedow. Eine Frage im Unterricht nach dergleichen Dingen ist vielleicht unter Umständen notwendig, aber ein Auskramen der ganzen Haus-, Küchen- und Gartenökonomie darf doch nicht Sache des botanischen Lehrbuchs sein! Dafs der Verfasser in der „Terminologie" veralteten Anschauungen huldigt, geht u. a. daraus hervor, dafs er die Hochblätter mit den Deckblättern identifiziert (p. 26), den Schaft als blattlosen Stengelteil (p. 24) definiert, sa sogar die Samen des Apfels als die „echte wirkliche Frucht" (p. 30) bezeichnet u. a. m.

Von andern methodisch-botanischen Büchern, welche in neuer Auflage erschienen sind, erwähnen wir den Leitfaden Bails [1]), sowie den Grundrifs und Leitfaden von Hummel [2]) u. [3]), sowie von aufserhalb Deutschlands erschienenen Schriften ein Buch von Mc. Alpine [4]), das eine vom physiologischen Standpunkt geschriebene Entwickelungs-Geschichte einer Anzahl typischer Formen aus allen Abteilungen des Pflanzenreichs enthält, und den Elementarkursus der Botanik von Mangin [5]), der vorzugsweise die Anatomie und Physiologie der Pflanzen

---

[1]) Bail (Prof. Dr.), Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte in engem Anschlufs an die neuen Lehrgänge der höheren Schulen Preufsens bearb. — Botanik. 1. Heft. (Kurs. 1—3). 5. verb. Auflage. Leipzig Fues.

[2]) A. Hummel (Seminarl.), Grundrifs der Naturgeschichte. In method. Bearb. Zweiter Teil. Pflanzenkunde. 2. Aufl. Mit 164 Holzschn. Halle E. Anton 1885. — 156 S.

[3]) Derselbe, Leitfaden der Naturgeschichte. In methodischer Bearbeitung. Zweites Heft Pflanzenkunde. 11. verb. Aufl. Halle E. Anton 1885. — 96 S.

[4]) Mc. Alpine, D., Life Histories of Plants. With over 100 Woodcuts and 50 Diagrams. London Lowrey u. C. — 296 S.

[5]) Mangin, L., Cours élémentaire de Botanique. Anatomie et physiologie végétales. Ouvrage rédigé conformément aux programmes officiels du 22. janv. 1885 pour la classe de philosophie. Avec 422 figures et 6 planches en couleurs dans le texte. Paris Hachette & C. — 403 S.

behandelt. Über die „School Flora“ von Watts[1]) können wir nicht urteilen.

Ein nicht unwesentliches Hilfsmittel des botanischen Unterrichts bilden die Floren, von welchen im Berichtsjahre die Flora für Schulen von Gies in der Bearbeitung von Weidenmüller[2]) in neuer Auflage, sowie eine für Hannover bestimmte von Mejer[3]) herausgegeben wurde; eine Flora von Wesel mit sehr sorgfältigen Standortsangaben schrieb W. Meigen[4]), eine von Wriezen nebst Bestimmungstabellen P. Altmann[5]), Beiträge zur Flora von Zeitz lieferte Hüttig[6]), sowie zu der von Gumbinnen R. Müller[7]). — Ein willkommenes, wenn auch nur wenig umfangreiches Lehrmittel bilden die in bunter Farbe ausgeführten Blütendiagramme von Noll[8]). — Der in Lieferungen erscheinende Pflanzenatlas für Schule und Haus von Fünfstück[9]) scheint — wenigstens nach der uns vorliegenden Probelieferung zu urteilen — seinen Zweck nur sehr bedingungsweise zu erfüllen.

c. Mineralogie.

Wie oben bereits gezeigt wurde, ist auch auf dem Felde des mineralogischen Unterrichts eine Abklärung entgegengesetzter, didaktischer Strömungen noch nicht erfolgt. Dies prägt sich auch in den Unterrichtsbüchern aus. Hickethier[10]) will in seinen „Bildern aus der Gesteins-

---

[1]) Watts, W. M., A School Flora for the use of elementary Botanical Classes. London.

[2]) Gies, Flora für Schulen. Zum Gebr. beim bot. Unterr. in Deutschl. u. d. Schweiz, sowie z. Selbststud. 4. Aufl. Bearb. v. Oberl. Dr. K. Weidenmüller. Berlin Friedberg u. Mode. 160 S.

[3]) L. Mejer (Dr.), Schulbotanik für Hannover. Flora der in den Regierungsbezirken Hannover, Hildesheim etc., sowie i. d. angrenzend. Landesteilen im Freien wachsenden Pflanzen nebst einem kurzen Abr. d. allg. Bot. Mit 26 Abb. Hannover Hahn. 187 S.

[4]) W. Meigen (Prof. Dr.), Flora von Wesel. Zusammenstellung der in der nächsten Umgebung von Wesel vorkommenden Pflanzen. — Gymn. Progr. No. 425. 44 S.

[5]) P. Altmann (Dr.), Flora von Wriezen. 25 S.

[6]) Hüttig (Oberl.), Ein Beitrag zur Flora von Zeitz. Gymn. Prog. No. 239. 36 S.

[7]) R. Müller, Phanerogamae, geordnet nach natürlichen Familien mit besonderer Berücksichtigung der bei Gumbinnen wild und angebaut wachsenden Pflanzen zum Gebrauch der Schüler. — 2. Teil. (72 S.). Real-Progr. No. 23.

[8]) F. Noll (Dr.), 24 Blütendiagramme. Breslau F. Hirt. 2 col. Taf.

[9]) M. Fünfstück, Naturgeschichte des Pflanzenreichs. Grofser Pflanzenatlas mit Text für Schule und Haus. Lief. 4 - 18. Fol. Stuttgart E. Hänselmann.

[10]) G. Hickethier (Oberl. Dr.), Bilder aus der Gesteinslehre. Ein methodischer Leitfad. für den mineralogischen Unterricht an Gymn. Barmen H. Klein. 79 S.

lehre“ für die Zwecke des Gymnasialunterrichts die Betrachtung auf wenige Mineralien (nämlich Quarz, Steinsalz, Kalk, Schwefel, Eisen, Galmei und Kupfer, Kohle und Thon) beschränken, dafür aber nicht bloſs das „unorganische Individuum als Einzelding“ behandeln, sondern auch den Anteil desselben am geognostischen Aufbau der Erdrinde berücksichtigen; die Lage von Barmen, dem Wohnort des Verf., liefert für geologische Exkursionen nnd den Erwerb instruktiven Anschauungsmaterials reiche Gelegenheit. Die chemischen Grundbegriffe werden nach Besprechung des Quarzes und des Steinsalzes eingeschaltet, um den notwendigen theoretischen Boden für das Verständnis der stark berücksichtigten technologischen Prozesse (Glasfabrikation, Hohofenprozeſs, Kupferverhüttung, Töpferei etc.) zu gewinnen. Die Hauptschwäche des Buches besteht in diesem chemischen Abschnitt, in welchem sofort mit der elektrolytischen Zerlegung des Wassers begonnen wird, worauf der Unterschied zwischen Mischung und chemischer Verbindung an die Reihe kommt, und schlieſslich das Gesetz der konstanten Verbindungsgewichte und der multiplen Proportionen nebst Bemerkungen über Verbindungsstufen und Prozentberechnungen erörtert wird. Diese wenigen, ca. $3^1/_2$ Seiten umfassenden Andeutungen können unmöglich den Schüler befähigen, auch nur ganz ahnungsweise z. B. die beim Quarz erwähnte Glasbereitung oder die beim Eisen zur Sprache kommenden Vorgänge im Hohofen zu verstehen. Auch im übrigen scheint der Verf. es mit der Sache nicht zu genau zu nehmen; unrichtig ist u. a. die (auf p. 1) gegebene Definition von Krystallen, nach welcher z. B. ein Spaltungsstück von Steinsalz dasselbe wie ein Krystall sein müſste. Die Abraumsalze in Staſsfurt sollen (p. 10) deshalb farbig erscheinen, weil sie „unrein“ sind. Daſs der bekannte Neanderthalschädel wirklich dem Diluvialmenschen angehört, ist nicht so ausgemacht, wie es der Verf. (p. 25) ausspricht. Schlieſslich ist noch als Kuriosum zu erwähnen, daſs Verf. die von einzelnen Philologen als besonders korrekt bezeichnete Schreibweise der Familien- und Gattungsnamen der Naturkörper mit kleinen Anfangsbuchstaben der sonst bei allen Völkern und in der Wissenschaft üblichen vorzieht.

Das bereits erwähnte[1]) Hilfsbuch von Nordmann giebt eine bloſs andeutende Stoffdisposition ohne nähere Ausführung, ein Verfahren, das nur zu loben ist, da es den Schüler bei der Repetition zu eigener Arbeit nötigt. Die vorgeführten Mineralien — an Zahl 25 (nämlich Steinsalz, Alaun, Bleiglanz, Schwefel, Quarz, Kalkspat, Asphalt, Petroleum, Gips, Wasser, Magneteisenstein, Roteisenstein, Kupfervitriol, Schwefelkies, Zinnstein, Kupferkies, Stein- und Braunkohle, Bernstein, Fahlerz, Wismut, Graphit, Spateisenstein, Glimmer, Feldspat und Hornblende) werden nach morphologischen und physikalischen Eigenschaften, sowie nach Vorkommen und technischer Verwendung besprochen; zahlreichere,

---

[1]) Vgl. oben S. 269. Anm. 2.

wenn auch nur beiläufige, chemische Versuche (Flammenfärbung durch Na Cl, Färbung gebeizter Baumwolle, Erhitzen von Pb S im Glasrohr, Bleichen durch SO_2 etc.) werden bei der Durchnahme der einzelnen Mineralien vorgenommen. In der Krystallographie kommen — wie aus Andeutungen z. B. bei Schwefel hervorgeht, auch die Symmetrie-Verhältnisse der Krystalle sowie das Gesetz von der Rationalität der Indices von vornherein zur Erläuterung, welche zum Verständnis durchaus notwendig sind, trotzdem in den meisten Schulbüchern mit Stillschweigen übergangen werden. Auf dem von Nordmann betretenen Wege gewinnt der Lehrgang des mineralogischen Unterrichts an innerem Gehalt. Dafs die an den Mineraltypen gewonnenen krystallographischen Einzelthatsachen, desgleichen auch die physikalischen und chemischen Ergebnisse am Schlufs des Unterrichts systematisch zusammengefafst werden müssen, ist wohl selbstverständlich. Das Lehrbuch sowie der kürzere Leitfaden für den Unterricht in der Mineralogie von H. Zwick [1]) u. [2]), die in zweiter Auflage vorliegen, verfolgen ein bei weitem höher gestecktes Ziel als das Hilfsbuch von Nordmann, welches diese Disciplin in engster Stoffbegrenzung behandelt. Zunächst werden 8 Mineraltypen (Granit, Kalkstein, Schwefel, Quarz, Feldspat, Bleiglanz und Gips) in ziemlich diffuser Weise besprochen; dafs darunter ein nicht homogenes Gestein (Granit) vorkommt und mit diesem sogar der Anfang gemacht wird, erscheint sehr charakteristisch. Hierauf folgt ein Abschnitt mit der Überschrift: „Gemeinsame Merkmale der betrachteten Mineralien“, was wohl auf einem Versehen beruht, da hierbei die sämtlichen krystallographischen Systeme mit ihren Hauptformen vorgeführt werden, welche jedoch an den betrachteten Mineralien nur sehr teilweise vorkommen. Die Art, in welcher die Krystallographie behandelt wird, ist die (seit Naumann) herkömmliche. Dafs isomorphe Körper (p. 29) bei ganz verschiedener Zusammensetzung gleiche Krystallform zeigen sollen, ist wohl ein Druckfehler, da sonst z. B. alle zu ein und demselben Krystallsystem gehörigen chemischen Verbindungen isomorph genannt werden müfsten. Der Abschnitt: „Zusammensetzung der Massenteilchen der Mineralien“ überrascht uns mit Allgemeinbegriffen aus der Chemie; dabei kommen vor: Qualitative und quantitative Zusammensetzung, sowie Konstitution der Körper, chemischer Prozefs, Verbindungen und Elemente, Analyse und Synthese, elektronegativer und elektro-positiver Bestandteil einer Verbindung, Aneinanderlagerung und Wechselzersetzung, Erhaltung der Materie, Affinität, Gesetz der konstanten Proportionen, Äquivalentgewicht, Volumgewicht,

[1]) H. Zwick (Stadtschulinsp. Dr.), Lehrbuch für den Unterricht in der Mineralogie. Nach methodischen Grundsätzen für höhere Lehranstalten bearb. 2. Aufl. Mit 131 Illustr. Berlin Nicolaische Verl.-Buchh. — 135 Seit. nebst 1 Tabelle.

[2]) Derselbe, Leitfaden für den Unterricht in der Mineralogie. 2. Aufl. Mit 27 Abb. Berlin Ebenda. — 96 S.

Volumverhältnisse der Verbindungen und der Elemente, Begriff des Moleküls, Gesetz von Avogadro, Molekulargewicht, Begriff des Atoms, Atomgewicht, Symbolisierung der Atome und Moleküle, atombindende Kraft der Elemente, Typen- oder „Strukturmodelle“, Unterschiede von Säuren, Alkalien und Salzen, theoretische Erklärung ihrer Entstehung, chemische Analyse, empirische und rationelle Formeln. Verfasser mufs immer nur chemische Genies zu Schülern gehabt haben, welche derartige allgemeine Theoreme ohne spezielle Erläuterung durch Versuche begriffen haben! Zum Verständnis des soeben Aufgezählten gehört ein chemischer Kursus von einigen Jahren, wie er etwa im Unterricht der Realgymnasien durchlaufen wird. Trotzdem hat Verfasser jenen Abschnitt auch für Gymnasiasten als Einführung in die Grundgesetze der Chemie bestimmt. Die weiter folgenden Abschnitte des Buches bestehen in einer systematischen Aufzählung wichtiger Mineralien nebst Bemerkungen über Vorkommen, technische Gewinnung und Verwertung derselben, sowie in einer Übersicht der petrographischen, dynamischen, architektonischen und historischen Geologie. Diese Bezeichnungen verwendet der Verfasser zwar nicht, aber sie geben von dem Inhalt seiner Mitteilungen am kürzesten eine Vorstellung; ganz grofsartig schliefst das Buch mit einem „Rückblick auf die Entwickelung der Erde und ihrer Bewohner“, dem „Menschen“ und dem „Urzustand der Erde.“ Fleifs im Zusammentragen des Materials und Streben nach verständlichem Ausdruck zeichnet im übrigen das Buch aus. Trotzdem erscheinen z. B. die Elementarbücher von Geikie[1]) und Peters[2]) zur ersten Einführung in die Geologie und Mineralogie bei weitem brauchbarer; Schulbücher im eigentlichen Sinne sind sie allerdings ebensowenig wie das eben besprochene Lehrbuch, freilich aus entgegengesetztem Grunde.

d. Chemie.

Mit diesem Lehrzweige treten wir auf ein Gebiet, das von schulmäfsiger Didaktik bisher trotz eingreifender Reformbestrebungen — wir erinnern hier nur an die von Arendt und Wilbrand — verhältnismäfsig wenig beeinflufst worden ist. Noch blüht hier die Herrschaft der systematischen Lehrbücher und die damit zusammenhängende dogmatische Behandlungsweise. Da der chemische Unterricht in gröfserer Ausdehnung nur an Realgymnasien und Oberrealschulen — und zwar in den obersten Klassen derselben — zur Entfaltung kommt, so wird von vielen Realschullehrern unter Hinweis auf den bedeutenden Umfang des zu bewältigenden Lehrstoffs, auf die verhältnismäfsig hohen, ein

[1]) Geikie, Geologie. Deutsche Ausg. bes. v. O. Schmidt (Prof.) 3. verb. Aufl. Strafsburg Trübner. — 136 S.

[2]) K. F. Peters (Prof.), Mineralogie. 2. Aufl. Strafsburg Trübner. 1885.

umfangreicheres, positives Wissen fordernden Lehrziele, sowie auf die in den oberen Klassen vorauszusetzende gröfsere Reife der Schüler ein durchweg methodischer Lehrgang für unmöglich erklärt, weil ein solcher sehr viel mehr Zeit erfordere als das in Vorlesungen und Lehrbüchern seit langer Zeit geübte Verfahren, bei welchem die Elemente und ihre Verbindungen in systematischer Folge vorgeführt werden. Wenn diese Einwendungen vielleicht auch für die oberste Stufe des Realschulunterrichts — also für Prima — zutreffend erscheinen mögen, so können sie jedoch keine Geltung für die Anfänge des chemischen Unterrichts — in OII der Realgymnasien, resp. in UII der humanistischen Gymnasien — haben; auf dieser Stufe kann der Anfänger nur schrittweise in das Verständnis des Gegenstandes eingeführt werden, sofern ein wirkliches Begreifen und selbstthätiges Operieren mit den erworbenen Vorstellungen beabsichtigt wird. Die Verfasser systematisch-chemischer Schulbücher fühlen diesen Umstand auch sehr wohl, indem sie meist in der Vorrede darauf hinweisen, dafs die ihrem Buche vorausgeschickte allgemeine Einleitung, in welcher von chemischen und physikalischen Naturerscheinungen, von Elementen und Verbindungen, Molekülen und Atomen, vom Gesetz der konstanten Verbindungsgewichte sowie der chemischen Formelsprache die Rede zu sein pflegt, nicht etwa den chemischen Unterricht eröffnen solle, sondern dafs diese allgemeinen Kapitel nach Vorführung geeigneter Experimente an passender Stelle dem übrigen Unterrichtsgange einzufügen seien. Da aber gerade in der Art dieser Einführung der methodische Schwerpunkt des ganzen Unterrichts liegt, so lassen die systematischen Bücher dem Lehrer allerdings freien Spielraum, dem Schüler gewähren sie aber wenigstens während der ersten Monate des Unterrichts, solange nämlich die methodologische Einleitung dauert, wenig oder gar keinen Nutzen. Auf der ersten Seite eines systematischen Lehrbuchs kommen z. B. bei der Besprechung des Wasserstoffs in Formeln ausgedrückte, chemische Prozesse vor, während im Unterricht erst nach geraumer Zeit und vielerlei experimentellen Vorbereitnngen die Formelsprache zur Anwendung gelangt. Das Erlernen und Verstehen der letzteren erfordert ein ganz allmähliches und langsames Vorgehen. Diesen Erwägungen stehen die systematischen Lehrbücher ablehnend gegenüber.

Auch in dem Grundrifs der anorganischen und organischen Chemie von M. Zängerle[1] u. [2]), der in 3. Auflage vorliegt, wird eine 48 Seiten lange Einleitung vorausgeschickt. Verfasser sagt über dieselbe in der Vorrede: „Es ist keineswegs meine Meinung, dafs die in der allgemeinen

[1]) M. Zängerle (Prof. Dr.), Grundrifs der anorganischon Chemie nach den neuest. Ansichten der Wissenschaft für den Unterricht an Mittelschulen, besonders Gewerbe-, Handels- und Realschulen. 3. Aufl. Mit Holzstichen und 1 farbig. Tafel. Braunschweig F. Vieweg. — 294 S.

[2]) Derselbe, Grundrifs der organischen Chemie nach etc. 3. Aufl. Mit Holzst. Ebenda. — 168 S.

Chemie enthaltenen Abschnitte durchgenommen werden, bevor man zu der speciellen Chemie übergeht; es sind vielmehr beim Vortrage nur die notwendigsten vorauszuschicken und die der übrigen erst an bestimmte Fälle anzuknüpfen, also an speziellen Körpern zu erklären, denn ohne vorhergehende Kenntnis der Thatsachen, Erscheinungen und Materien können sie vom Anfänger nicht verstanden werden." Mit letzterem Satze schlägt Verfasser sich selbst, denn das gilt doch zweifellos noch viel mehr für diejenigen Abschnitte, welche als die „notwendigsten" dem speciellen Unterricht vorauszuschicken sind. Das vom methodischen Standpunkt Verkehrte liegt eben in der bei Beginn des Unterrichts unmöglichen Trennung von allgemeiner und specieller Chemie. Dem Anfänger werden specielle Versuche — andere giebt es nicht — vorgeführt, und er lernt aus denselben zunächst auch nur spezielle Urteile ziehen; erst ganz allmählich können allgemeine Gesichtspunkte eingeführt und die Notwendigkeit derselben zur Erkenntnis gebracht werden. Mit denselben beginnen und etwa einzelne Versuche zur Illustration der allgemein ausgesprochenen Sätze vorführen, kennzeichnet den dogmatischen Unterricht. Vom Standpunkt eines solchen erscheint das Lehrbuch von Zängerle allerdings vollkommen brauchbar, da es den Stoff übersichtlich gruppiert und sich einer klaren Ausdrucksweise befleifsigt. Die Abweichung vom Herkommen, für welche Verfasser in der Vorrede eine besondere Entschuldigung für notwendig hält, nämlich die Metalle Natrium und Kalium sofort dem Wasserstoff anzuschliefsen kann nur gebilligt werden; es ist sogar schade, dafs die Zahl derartiger Abweichungen vom hergebrachten Gange so gering ist. In sachlicher Beziehung verdient der theoretische Abschnitt der anorganischen Chemie insofern Anerkennung, als er durchweg auf modernem Standpunkt steht und nicht etwa durch verstecktes Festhalten an veralteten Anschauungen unnütze Unklarheit in die Darstellung bringt. Über Einzelheiten mit dem Verfasser zu rechten, ist hier nicht der Ort; nur möchten wir ihn darauf aufmerksam machen, dafs seine allerdings in einen Anhang verwiesene Uratomtheorie nicht recht in ein Schulbuch hineinpafst. In der organischen Chemie vermissen wir eine ausführliche Übersicht, in welcher die einzelnen Klassen der organischen Verbindungen — wie Alkohole, Äther, Aldehyde, Amine, Nitrile etc. — näher charakterisiert werden. Auch fehlt eine spezielle Einführung in den Gebrauch der Strukturformeln, eine verständliche Ableitung der möglichen Isomeriefälle bei gegebener Zusammensetzung, sowie Beispiele für die Formelberechnung aus den Resultaten der Elementaranalyse und der Dampfdichtebestimmung. Ein den genannten Forderungen mehr entsprechendes Lehrbuch der organischen Chemie hat A. Wagner[1]) erscheinen lassen,

---

[1]) A. Wagner (Prof.), Lehrb. der organischen Chemie f. Mittelschulen. München Th. Ackermann. — 189 S.

in welchem jedoch die Charakteristik der Verbindungsklassen insofern nicht vollkommen ausreicht, als die allgemeinen Reaktionen nicht angegeben werden, durch welche man z. B. einen Äther, ein Keton, ein Amin etc. erhalten kann; die bloſse Erläuterung der Struktur ist zwar immer etwas, aber doch für den Anfänger allzu schematisch. Besonders ausführlich — d. h. selbstverständlich nur im Sinne der Schulchemie — hat Wagner die Anilinfarben behandelt, während Zängerle dieselben ziemlich kurz abmacht. In beiden Büchern vermissen wir schlieſslich eine besondere Berücksichtigung derjenigen Versuche, welche im praktischen Unterricht wirklich demonstriert werden können. Wenn die Zahl derselben naturgemäſs in der organischen Chemie auch beschränkter sein muſs als in der anorganischen, so sind doch einige Experimente wie etwa Darstellung eines einfachen und eines zusammengesetzten Äthers, eines Aldehyd, einiger Cyanverbindungen, Versuche mit Fettsäuren u. dgl. unumgänglich. Hierzu hätten ausführliche Vorschriften gegeben werden sollen, wodurch manchem Lehrer ein gröſserer Dienst erwiesen worden wäre als durch die Aufzählung zahlreicher, oft allein durch die Formel charakterisierter Verbindungen. Ein näheres Eingehen auf den Gegenstand verbietet sich hier umsomehr, als wenigstens in Preuſsen durch die Lehrplanordnung von 1882 der organischen Chemie nur noch an Oberrealschulen ein Plätzchen freigelassen ist.

Eine wesentliche Bereicherung hat die chemische Lehrbuchlitteratur durch die deutsche Bearbeitung der Chemie von Ditte durch H. Böttger[1]) erhalten. Der Wert des Buches liegt darin, daſs in demselben die wichtigeren thermochemischen Sätze in klarer und zum Teil auch für den Schulunterricht verwertbarer Weise nicht bloſs in der Einleitung theoretisch erörtert werden, sondern auch im speziellen im Laufe des systematischen Lehrganges fortgesetzt zu praktischer Anwendung gelangen. An der Hand der beigefügten Tabelle der Bildungs- und Lösungswärmen, deren Werte ausschlieſslich nach den Angaben Berthelots gegeben werden, kann der Schüler die bei einem einfacheren chemischen Prozeſs entbundene oder verbrauchte Wärmemenge selbst berechnen und damit einen Einblick in das Wesen des chemischen Vorgangs als einer Änderung der lebendigen Kraft der Moleküle zu gewinnen suchen; auch ist es nur auf Grund der thermochemischen Daten möglich, über die Beständigkeit einer Verbindung sowie über die nähern Umstände, unter welchen sich eine solche voraussichtlich bilden kann, theoretisch zu urteilen. Die Einführung in diesen Teil der Chemie, der ja wegen des nahen Zusammenhanges mit der physi-

[1]) A. Ditte (Prof. zu Caen), Kurzes Lehrbuch der anorganischen Chemie gegründet auf die Thermochemie mit Benutzung der thermochemischen Daten. Autorisierte deutsche Ausgabe von Dr. H. Böttger. Mit 111 Holzschnitten. Berlin J. Springer. — 318 Seiten. 20 Seiten Tabellen. —

kalischen Wärmelehre als didaktisch sehr wichtig zu bezeichnen ist, geschieht in dem Ditteschen Buche in viel einfacherer und elementarerer Weise als z. B. in dem Lehrbuch der Thermochemie von Naumann, das als Schulbuch nicht verwendet werden kann. Auch in sonstiger Beziehung besitzt das kurze Lehrbuch von Ditte mancherlei Vorzüge vor deutschen ähnlichen Büchern. Die Stoffanordnung ist folgende. An der Spitze steht ein theoretisches Kapitel über die allgemeinen Eigenschaften der Körper, von welchem besonders die Abschnitte über den „Charakter der Verbindung“ und über die „Umstände, unter denen chemische Reaktionen erfolgen“ in die Prinzipien der chemischen Mechanik und Wärmelehre einführen. Das zweite Kapitel betrachtet die Elemente im allgemeinen und speziellen; besondere Rücksicht wird auch hier auf Physikalisches, wie Kondensation, Diffusion der Gase, Löslichkeitsverhältnisse u. dgl. genommen. Im dritten Kapitel werden die Verbindungen im allgemeinen, ihre Nomenklatur und die stöchiometrischen Gesetze erörtert.

Es folgt im vierten Kapitel die spezielle Darstellung der binären Verbindungen, zunächst von Metallen unter sich (Legierungen), dann von Nichtmetallen und Metallen, darauf die Kohlenwasserstoffe Acetylen, Äthylen und Methylwasserstoff, weiter die Verbindungen zweier Nichtmetalle (Kohlenstoff mit Sauerstoff, Stickstoff mit Sauerstoff, Phosphor und Arsen mit Sauerstoff, Schwefel mit Sauerstoff etc.). Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit den Salzen als den wichtigsten ternären Verbindungen und beschreibt nach Voraussendung eines allgemeinen Abschnitts nur die wichtigsten Eigenschaften der Karbonate, Sulfate, Nitrate und Phosphate. Das sechste Kapitel endlich ist den Gemischen, also der Luft, dem natürlich vorkommenden Wasser, den mineralischen Brennstoffen und dem Leuchtgas gewidmet; die Metalllegierungen sind den binären Verbindungen eingereiht. Wenn diese Anordnung auch auf den ersten Blick befremdet, so hat sie doch ganz besondere Vorzüge, da durch dieselbe die Analogieen gewisser Gruppen wie der Chloride, Bromide, Jodide, Sulfide, Oxyde u. a. ebenso wie im methodischen Unterricht hervortreten. Eigentümlich erscheint es uns, dafs in dem Abschnitt: „Spezielle Betrachtung der Metalle“ nur der Wasserstoff (als gasförmiges M.) näher betrachtet wird, während alle übrigen Metalle leer ausgehen und auch in den übrigen Teilen des Buches etwas zu stiefmütterlich behandelt werden. Da die deutsche Bearbeitung bereits durch eine Reihe von Nichtmetallen bereichert wurde, so wäre bei einer zweiten Auflage eine Erweiterung des Kapitels über Metalle sehr zu wünschen. Aber auch in seiner gegenwärtigen Gestalt bildet das Buch eine dem Unterricht durchaus willkommene Gabe, welche zeigt, dafs durch originalen und Neues bietenden Inhalt auch systematische Lehrbücher methodischen Nutzen zu stiften vermögen.

Eine Zwischenstellung zwischen methodischem und systematischem Lehrbuch nimmt der Leitfaden von Casselmann, in fünfter Auflage

bearbeitet von Krebs[1]) ein. Der erste Kursus beginnt in methodischer Weise den Unterricht mit dem Verhalten der Metalle beim Erhitzen an der Luft, geht dann zu den Bestandteilen der Luft, des Wassers und der Salzsäure über, fügt hieran einige Versuche über die Unterscheidung chemischer und physikalischer Veränderungen und erörtert an der Hand weiterer Versuche die Begriffe Element, chemische Verbindung, Atom und Molekül, sowie die Konstanz der Atomgewichte, die Formelsprache, die chemische Verwandtschaft, die Substitution und Valenz, sowie die Einteilung der Elemente. Dieser wenigstens vorwiegend methodische Abschnitt umfafst 23 Seiten, dann folgt ein systematischer Abrifs der anorganischen Chemie — Nichtmetalle und Metalle umfassend. Derselbe berücksichtigt die wesentlichen und leichter verständlichen Thatsachen in erster Linie; einzelne zusammenfassende theoretische Betrachtungen, z. B. über Säuren und Salze, sind auch diesem Abschnitt eingereiht. Der zweite Kursus geht von den bekannten Versuchen Hofmanns über die volumetrische Zusammensetzung der Salzsäure, des Wassers und des Ammoniaks aus, entwickelt dann den Satz von Avogadro und bespricht die Ableitung der Molekularformel aus der Dampfdichte, sowie die Atomwärme, die Dissociation und die Wechselzersetzung; bei Gelegenheit letzterer werden auch einige Andeutungen über thermochemische Vorgänge gemacht, die vielleicht etwas ausführlicher zu wünschen wären. Das erwähnte Beispiel einer endothermischen Reaktion (Bildung von Jodwasserstoff) hätte diskutiert werden müssen, da sich HJ direkt aus den Elementen — beim Überleiten von Jodgas und H über erhitzten Platinschwamm — allerdings unter Wärmeabsorption — dagegen auf nassem Wege aus J und H_2S indirekt dargestellt unter Wärmeentwickelung — also exothermisch — bildet. Auf die theoretischen Darlegungen folgen dieselben Elemente in gleicher Reihenfolge wie im ersten Kursus, jedoch der höheren Stufe entsprechend, nach mehr wissenschaftlichen Gesichtspunkten; beispielsweise werden im ersten Kursus bei Wasserstoff die wichtigsten Darstellungsmethoden und Eigenschaften dieses Gases erläutert, im zweiten Kursus schliefsen sich daran weitere Darstellungsmethoden, Andeutungen über den metallischen Charakter des H, Diffusionsversuche, chemische Harmonika u. a. — Unter Silber wird im ersten Kursus das Abtreiben, sowie die Eigenschaften und die wichtigsten Verbindungen des Silbers (drei oxydische Verbindungen, Silber-Nitrat, Chlor-, Brom- und Jodsilber) erwähnt, während der zweite Kursus dazu die übrigen technischen Darstellungsmethoden, das Cyansilber, das Silbersulfat und die Reaktionen der Silbersalze fügt. Nach

[1]) W. Casselmann (Weil. Prof.), Leitfaden für den wissenschaftlichen Unterricht in der Chemie. Für Realgymnasien, Gymnasien, Realschulen und zum Selbstunterrichte. 5. umgearb. Aufl. Bearb. v. G. Krebs (Prof. Dr.). Mit in den Text gedr. Holzschn. 1. Kursus. 139 S. 2. Kursus. 137 S. nebst einer Tabelle. Wiesbaden J. F. Bergmann 1887.

diesen Beispielen ist die Trennung in die beiden Kurse mehr eine äuſserliche, als methodisch begründete; sie scheint besonders aus dem Grunde entstanden zu sein, um in dem ersten Kursus dem Unterricht an Realschulen II. O. ein abgeschlossenes Ganzes darbieten zu können. Stöchiometrische Aufgaben sind sowohl im ersten als zweiten Kursus dem Inhalt an passender Stelle eingefügt: der erste Kursus bringt als Beigabe eine Spektraltafel, der zweite giebt in einem Anhange eine kurze Anleitung zur qualitativen Analyse und enthält eine dafür bestimmte Tabelle. Die organische Chemie blieb entsprechend der Lehrplanordnung für Realgymnasien gänzlich fort.

Ungefähr auf demselben Standpunkt zwischen methodischer und systematischer Behandlungsweise wie der Leitfaden von Krebs steht der Grundriſs der Chemie und Mineralogie von Schreiber[1]), der in vierter Auflage vorliegt. Derselbe zerfällt ebenfalls in 2 Kurse, deren Inhalt in dem Buche jedoch räumlich nicht getrennt ist, sondern nur unter verschiedene fortlaufende Paragraphen verteilt wird. Die methodische Einleitung beschränkt sich auf wenige Versuche, welche das Wesen der chemischen Verbindung und Zersetzung erläutern sollen (Verbrennen von Magnesium, Erhitzen von Quecksilber mit Jod, Zersetzung von HgO durch Hitze, Zersetzung von AgCl durch Sonnenlicht); dann folgt sofort die elektrolytische Zerlegung des Wassers, wobei der Nachweis unterlassen wird, daſs 2 Vol. H und 1 Vol. O in der That 2 Vol. H_2O-Dampf geben, wie es durch die beigedruckten Quadratschemata angedeutet wird; ohne weiteres soll der Schüler aus diesen Versuchen ferner lernen, was ein Molekül und ein Atom ist. Letztere sind nach dem Verf. die „letzten, im freien Zustande nicht mehr befindlichen (?) Bestandteile der Moleküle,“ was doch mindestens sehr unklar ist. Auſser dem Atomgewichtsbegriff und der Formelsprache wird auch die „Substitution von Metallatomen für Wasserstoffatome des Wassermoleküls“, sowie die Valenz zu dogmatisch behandelt. Der Gang im unteren Kursus ist folgender: H, O nebst Ozon, H_2O, Cl, HCl, Br, J, S, H_2SO_4, N, HNO_3, P, As, Sb, Bi, Sn, C, CO und CO_2, Verbindungen des K mit O, S, Cl, Ca, Mineralien des Ba und Sr, Zn, Fe, Erze des Fe, Gewinnung des Fe, Eigenschaften und Vorkommen des Thons, Cu nebst O-Verbindungen, Pb, Hg, Ag, Pt und Au. Im Oberkursus folgen dann: Verbindungen des Cl mit O, Erörterungen über Säure, Basis und Salz, Verbindungen des Br, J und Fl, H_2S, Oxysäuren des S, technische Darstellung von H_2SO_4, Se, Te, NH_3, Verbindungen des N mit O, Eigenschaften des P, PH_3, Oxysäuren des P, Phosphate, Bo, SbH_3, Verbindungen des As mit O und S, Verbindungen des Sb, Si, Silikate, Verbindungen des Sn, Oxalsäure und CO, CS_2 und Cy,

[1]) Schreiber (Prof. Dr.), Grundriſs der Chemie und Mineralogie. Ein Leitfaden für den Unterr. in Realgymnasien, Ober-Realschulen und höheren Bürgerschulen. 4. Aufl. Berlin G. Grotesche Verl. — 162 S.

Lötrohr und Davysche Sicherheitslampe, K und Salze desselben, Na, Carbonate desselben, Titriermethode (nur ganz andeutungsweise), weitere Salze des Na, Na-haltige Mineralien, NH_4, S-Verbindungen und Salze desselben, $CaCO_3$, Verbindungen des Ca mit Cl, Fl und H_2SO_4, Phosphate des Ca, Mineralien des Ca, Ba, Sr, Spektralanalyse (nur ganz andeutungsweise), Mg, Verbindungen und Mineralien desselben, Zn-Erze, Cd und Jn, chemisches Verhalten des Fe, Bildung und Eigenschaften seiner Verbindungen, Cy-Verbindungen, Ni und Co, Mn nebst Erzen, Al, O-Verbindungen, Salze und Mineralien desselben, Cr und seine Verbindungen, Verbindungen des Cu mit Cl, S und O, Cu-Erze, Verbindungen des Pb, Erkennungsmittel dessselben, Th, Pb-Erze, Natur des Hg-Atoms, Verbindungen des Hg mit Cl, O, S, Verbindungen, Legierungen und Erze des Ag, Verbindungen des Pt und des Au. Man darf kaum annehmen, dafs diese ganz aufserordentlich künstliche Trennung des Stoffes im praktischen Unterricht wirklich so ausgeführt werden kann. Bei der speziellen Darstellung der einzelnen Elemente wird stets sehr genau zwischen Experiment und Erscheinung unterschieden; unter letzterer versteht Verfasser jedoch verschiedenes, nämlich bald aus dem Experiment gezogene Schlufsfolgerungen, bald nähere Erläuterungen des Versuchs, bald auch den mit Sinnen wahrnehmbaren Vorgang. Aufser der systematisch-anorganischen Chemie enthält das Buch auch noch Aufgaben für die Laboratoriumsübungen der Schüler, sowie einen Abrifs der organischen Chemie; in letzterem werden, was rühmend hervorzuheben ist, wichtige im Unterricht demonstrierbare Versuche hervorgehoben und in ihrer Ausführung angedeutet. Mit einem mineralogischen Anhang (Grundrifs der Krystallographie, Übersicht der erwähnten Mineralien) und einer Atomgewichtstabelle schliefst das Buch.

Die beiden Hauptbegründer des rein methodischen Chemie-Unterrichts, Arendt und Wilbrand, arbeiten fortgesetzt an der Verbesserung ihrer äufserst verdienstlichen Werke. Hier ist zunächst eine neue Auflage des Leitfadens für den Unterricht in der Chemie von Arendt[1]) zu nennen, welcher den Stoff in gedrängtester Kürze vorführt und für Schulen mit einjährigem chemischen Kursus bestimmt ist. Des Vergleichs mit andern hier besprochenen Schriften wegen lassen wir den synthetischen Stufengang Arendts nach der im Leitfaden gegebenen Lektioneneinteilung (an Zahl 84) folgen: Physikalische Eigenschaften der Schwermetalle — Verhalten der Metalle beim Erhitzen an der Luft. — Erhitzen der unedlen Metalle bei Luftabschlufs — Veränderung der Luft bei Berührung mit erhitzten Metallen —

[1]) Arendt (Prof. Dr.), Leitfaden für den Unterricht in der Chemie. Method. bearb. 2. durchges. u. bericht. Aufl. Mit 85 Holzschn. Hamburg u. Leipzig L. Vofs. — 86 S.

Auffindung des Sauerstoffs, Zusammensetzung der Luft. — Die atmosphärische Luft und das Wasser. — Knallgas etc. — Rückblick auf die Verbrennungserscheinungen (Begriff der Oxydation und des Oxyds). — Eigenschaften einiger Leichtmetalle (Al, Mg, K, Na). — Kohlenstoff. — Kohlensäure. — Schwefel. — Schweflige Säure. — Phosphor und Phosphorsäure. — Arsen, arsenige Säure, Antimon. — Bor, Borsäure, Kieselsäure. — Rückblick auf die Oxyde; Einleitung derselben, Begriff von Element und Verbindung, Einteilung der Elemente. — Sulfide der Metalle. — Schwefelkohlenstoff und Schwefelwasserstoff. — Chlor. — Chlornatrium und Salzsäure. — Reduktionen durch Wasserstoff. — Reduktionen durch Kohle. — Reduktionen durch K oder Na. — Spaltung durch Elektricität. — Allgemeines über Atomlehre, Gesetz der konstanten Gewichtsverhältnisse. — Existenz mehrfacher Verbindungsstufen erläutert an CO und CO_2. — Nomenklatur der Oxyde, Sulfide und Chloride. — Stöchiometrische Bedeutung einer chemischen Gleichung. — Allgemeine Regel für stöchiometrische Rechnungen. — Metallhydrate (Kalihydrat und Anhydrid, Calciumhydrat.) — Säurehydrate und Anhydride. — Hydrate der Schwefelsäure, Salpetersäure, Phosphorsäure; Salzsäure — Darstellung von Salzen aus Säure und Basis. — Darstellung von Salzen aus Säure und Metall. — Einwirkung der Salpetersäure auf Metalle. — Nomenklatur der Salze. — Basicität der Säuren. — Unterscheidung normaler, saurer und basischer Salze. — Löslichkeit der Salze, Verhalten der Salzlösungen, Krystallwasser. — Wichtige Chloride. — Wichtige Sulfate. — Wichtige Karbonate. — Wichtige Nitrate. — Wichtige Silikate. — Ammoniak. — Ammoniumtheorie. — Phosphorwasserstoff. — Kohlenwasserstoffe (Grubengas). — Petroleum, Äthylen. — Benzol. — Leuchtgas. — Methyl- und Äthylalkohol. — Amylalkohol, Glycerin, Phenol. — Fettsäuren. — Milchsäure, Oxalsäure, Wein- und Citronensäure. — Aromatische Säuren. — Einfache Äther. — Zusammengesetzte Äther. — Fette. — Zuckerarten. — Cellulose, Stärke u. a. — Ätherische Öle. — Harze. — Gummiharze. — Alkaloïde. — Pigmente. — Albuminate. — Bau der Organismen. — Allgemeine Pflanzenbestandteile. — Hauptbestandteile des tierischen Körpers und Ernährung. — Verdauung. — Blutkreislauf, Stoffwechsel. — Eigentliche Nahrungsmittel. — Genufsmittel. — Gärung, Fäulnis und Verwesung. — Fermente. — Wein. — Bier. — Branntwein. — Essiggärung. — Brotgärung.

Der synthetische Charakter des Arendtschen Stufenganges geht aus dieser Übersicht deutlich hervor, eine Kritik desselben würde hier umsomehr überflüssig sein, als keinem Chemielehrer die Werke Arendts, zumal seine Technik der Experimental-Chemie mit ihren wertvollen methodischen und praktischen Fingerzeigen, unbekannt sein dürfte.

Von Wilbrands Leitfaden[1]) für den methodischen Unterricht liegt uns die fünfte Auflage vor. Dieser Methodiker bricht mit der Tradition völlig; es kommt ihm in erster Linie darauf an, den Anfänger mit dem induktiven Verfahren bekannt zu machen und ihn zu selbständiger Handhabung der Forschungsmethoden zu befähigen. „Die erste Forderung ist die, den Schüler nicht mit neuen Thatsachen zu überschütten, sondern anknüpfend an bekannte Dinge und Erscheinungen ihn schrittweise so weiter zu führen, dafs er durch eigene Thätigkeit das, was er finden soll, gewissermafsen selbst entdeckt.“ — Die Einführung von unvorbereiteten, mit Vorhergehendem nicht verknüpften Versuchen, das Verweisen auf spätere Begründung erscheint dabei unstatthaft. Der Stoff ist so anzuordnen, dafs bei jeder neuen Untersuchung das früher bereits Erkannte zur Anwendung gebracht und die eigene Gedankenarbeit des Schülers in stufenweise gesteigertem Mafse zur Ableitung neuer Wahrheiten in Anspruch genommen wird. Das Experiment soll dabei nicht der Ausgangspunkt, sondern der Endpunkt einer Gedankenreihe sein. Der systematische Unterricht verurteilt die Schüler zu Gedankenlosigkeit und läfst ihr Interesse schnell erlahmen; die oft betonte Ableitung der Ergebnisse aus dem Experiment hat die bedenkliche Konsequenz, dafs dabei „das Beste, was der Schüler lernen könnte, nämlich Fragen zu stellen, die das Experiment beantworten soll,“ von ihm nicht gelernt wird; auch liegt die Gefahr nahe, dafs aus dem Experiment mehr abgeleitet wird als dasselbe eigentlich lehrt, wodurch die Grenze von Beobachtung und Schlufsfolgerung verwischt wird. Um das spezielle Verfahren Wilbrands näher zu veranschaulichen, wählen wir ein von ihm selbst als typisch bezeichnetes Beispiel. Der Schüler, von dem vorausgesetzt werde, dafs er bereits mit der Zusammensetzung der Luft und des Wassers, mit Sauerstoff, Stickstoff, Wasserstoff, Schwefel und schwefliger Säure, mit den Metallen Zink, Eisen, Kupfer und Quecksilber, sowie mit den Sauerstoff- und Schwefelverbindungen dieser Metalle vertraut ist, soll nun mit der Schwefelsäure und der Salzbildung näher vertraut gemacht werden. Nach Auffindung einiger Eigenschaften des Vitriolöls wird er zu der Erfahrung geführt, dafs die Schwefelsäure mit gewissen Metalloxyden (Kupferoxyd, Zinkoxyd, Eisenoxydul) Verbindungen, die s. g. Vitriole, bildet. Dann lernt er das Verhalten der verdünnten Schwefelsäure gegen metallisches Zink und Eisen kennen, wobei sich Wasserstoff entwickelt, der nur aus der Schwefelsäure stammen kann, da Wasser für sich allein mit Zink keinen Wasserstoff entwickelt. Damit ist der Wasserstoff als erster Bestandteil der Schwefelsäure gefunden. Dann wird die Einwirkung der Schwefelsäure

[1]) F. Wilbrand (Dr.), Leitfaden für den methodischen Unterr. in der anorganischen Chemie. 5. Aufl. Mit 59 Original-Abb. Hildesheim A. Lax. — 231 S.

auf Kupfer oder Quecksilber vorgenommen; hierbei tritt schweflige Säure auf, welche ebenfalls nur aus der Schwefelsäure stammen kann. Da die Zusammensetzung der schwefligen Säure aus Schwefel und Sauerstoff von früher her bekannt ist, so erscheint die Zusammensetzung der Schwefelsäure aus drei Elementen wahrscheinlich. Nun wird dazu geschritten, die Schwefelsäure aus Wasser, schwefliger Säure und Luft, dann aus Wasser, schwefliger Säure und Sauerstoff zu erhalten, welch letzterer Versuch beweist, dafs sie nur aus den drei Elementen, Wasserstoff, Schwefel und Sauerstoff sich zusammensetzt. Weiter wendet sich die Untersuchung wieder den Vitriolen zu; die Zersetzung des Quecksilbervitriols ergiebt, dafs in demselben kein Wasserstoff vorhanden ist. Da aufserdem bei Einwirkung von Schwefelsäure anf Zink oder Eisen Wasserstoff entweicht, so liegt die Vermutung nahe, dafs bei Bildung der Vitriole der Wasserstoff der Schwefelsäure durch das Metall ersetzt wird.

Diese Vermutung wird durch eine Reihe weiterer Schlufsfolgerungen und aus denselben hergeleiteter Versuche bestätigt, womit schliefslich die Bildungsweise der Metallvitriole erklärt ist. Gleichzeitig liefert die quantitative Analyse des Quecksilbersulfats die Formel des letzteren, aus dieser wird die des Kupfervitriols, sowie im Anschlufs daran die Gleichung für die Einwirkung von verdünnter Schwefelsäure auf Zink resp. Zinkoxyd, sowie von concentrierter Schwefelsäure auf Kupfer entwickelt. — Wie man sieht, geht das Verfahren Wilbrands analytisch von der zusammengesetzten Erscheinung aus und sucht dieselbe in einfachere, bereits bekannte Faktoren zu zerlegen; dabei wird vorzugsweise deduktiv aus den Sätzen geschlossen, dafs ein Element keine näheren Bestandteile haben kann, und dafs eine Verbindung nur aus denjenigen Elementen bestehen kann, welche in ihren Zersetzungsprodukten sich vorfinden. Jede chemische Lehrstunde führt so ein ganzes Gebäude von Gedankenreihen und Schlufsfolgerungen auf, welche in ihrer Gesamtheit das Bild einer induktiven Untersuchung mit deduktiv abgeleiteten Zwischengliedern darstellen. — Leider reicht hier der Raum nicht zu einer Kritik des geschilderten Verfahrens aus; im Vergleich zu der synthetischen Behandlungsweise Arendts erscheint die analytische Methode Wilbrands zwar zeitraubender, aber auch noch gründlicher und in den philosophischen Gedankenzusammenhang der Sache tiefer einführend. Wilbrand selbst hält sein Verfahren nur auf der Unterstufe des Unterrichts fest; in einem zweiten Kursus fafst er die auf induktivem Grunde aufgebauten Einzeluntersuchungen zu einem systematischen Ganzen zusammen, das aufserdem durch weitere theoretische Erörterungen und neue Thatsachen ausgebaut und vergröfsert wird. Im ersten Kursus kommen folgende Dinge zur Einzeluntersuchung: Luft (Stickstoff, Sauerstoff, Oxyde der Metalle Zink, Eisen, Kupfer, Quecksilber, Verbindungen, Elemente; Chemie) — Wasser (Wasserstoff, Gesetz der konstanten Verbindungsgewichte,

Chemische Verwandtschaft). — Schwefel (Schwefel und Metalle, Schwefel und Wasserstoff, Schweflige Säure, Säuren.). — Vitriolöl (Basen, Salze, Kupfer-, Zink-, Eisen- und Quecksilbervitriol, Schwefelsäure.) — Verbindungsgewichte (Formeln, Umsetzungsgleichungen, chemisch ähnliche Elemente). — Kochsalz. (Natrium, Natriumoxyd, Schwefelnatrium, Glaubersalz, Chlor, Salzsäure, Chlorzink; Verbindungsgewichte bezogen auf Chlor, ein- und mehrwertige Elemente, weitere Verbindungsgesetze.) — Kohle (Kohlensäure, Kohlenoxyd, Reduktion der Metalle aus Oxyden und Schwefelmetallen.) — Kalkstein (gebrannter, gelöschter Kalk, Chlorcalcium, Calcium, schwefelsaurer Kalk, Säureanhydride und Säuren.) — Salpeter. (Kalium, Kali, Chlorkalium, schwefelsaures Kali, Salpetersäure, Stickstoffoxyd, Untersalpetersäure). — Pottasche und Soda. (Darstellung der Basen Kali und Natron). — Hirschhornsalz. (Schwefelsaures Ammon, Salmiak, Ammoniak, Erweiterung des Begriffes Salz; zusammengesetzte, metallähnliche Radikale, Ammonium). — Bittersalz. (Magnesia, Chlormagnesium, Magnesium, Dolomit). — Phosphor (Phosphorsäureanhydrid, Phosphorsäure, phosphorsaurer Kalk). — Eisenvitriol (Eisenoxydul, Eisenoxyd, Nordhäuser Vitriolöl). — Braunstein (Oxyde des Mangan, Mangan, Salze desselben, Chlor; Gesetz der multiplen Proportionen). — Sand (Kieselsäure, Wasserglas, Silicium). — Thon (schwefelsaure Thonerde, Thonerde, Chloraluminium, Aluminium, Alaun, Isomorphismus). — Atomlehre (Atom, Molekül, Atom- und Molekulargröfse, Beziehungen zwischen Eigenschaften und Zusammensetzung der Körper, Wertigkeit, zusammengesetzte Radikale). — Fragen und stöchiometrische Aufgaben sind in grofser Zahl den einzelnen Abschnitten angeschlossen.

Ein eigenartig geordneter methodischer Lehrgang wird uns ferner in Rosenfelds [1]) Leitfaden vorgelegt. Man kann denselben als eine Kombination des Verfahrens von Arendt mit dem von Wilbrand bezeichnen; in manchen Versuchen und Schlufsfolgerungen zeigt sich der Verfasser jedoch durchaus originell — so z. B. in der geschickten Benutzung des Aräometers an Stelle der Wage, sobald es sich um die Demonstration der Gewichtszunahme von Körpern in Folge chemischer Veränderung z. B. der Verbrennung handelt. Er beginnt nach Art der Arendtschen „Materialien für den Anschauungsunterricht“ mit physikalisch-chemischen Erscheinungen, insbesondere mit dem Verhalten der Körper zu Lösungsmitteln. Der zweite Abschnitt mit der Überschrift: „Chemische Synthese“ erläutert zunächst die Metallverbrennungserscheinungen, sowie die Bildung und das Verhalten der Oxyde überhaupt, dann folgen die Sulfide, Chloride, Bromide und Jodide. Im

[1]) M. Rosenfeld (Prof.), Leitfaden für den ersten Unterricht in der anorganischen Chemie auf rein experimenteller Grundlage. Mit einem Anhange: Chemie der Kohlenstoffverbindungen. Mit 58 Abb. Freiburg i. B. Herdersche Verlagsb. — 183 S.

dritten „chemische Analyse“ betitelten Abschnitt wird das Wesen der chemischen Affinität näher ins Auge gefafst, sodann Zersetzungen, Reduktionen und Substitutionsprocesse, sowie die elektrolytische Zerlegung des Wassers und der Salzsäure vorgeführt. Dadurch ist der Fortschritt zu den beiden nächsten Abschnitten über Verbindungsgewichte und Gasdichten ermöglicht, wobei auch die volumetrische Zusammensetzung des Ammoniaks zur Besprechung gelangt. Das Kapitel Salze beschäftigt sich der Reihe nach mit Haloidsalzen, Sulfaten, Nitraten, Karbonaten, Phosphaten, auch Phosphorwasserstoff und Phosphorsäure, Ammoniumsalzen, chlorsaurem Kalium, borsaurem Natrium nebst Borsäure, Quarz und Silikaten, Flufsspat und Fluorwasserstoff, endlich Blutlaugensalz. Dann folgen in etwas buntem Gemisch Abschnitte über Allotropie, atmosphärische Luft, Legierungen und die atomistische Theorie. Der Schlufsabschnitt giebt eine systematische Übersicht der Elemente; ein Anhang behandelt einige organische Verbindungen (Fettkörper, Kohlehydrate, Cyanverbindungen, aromatische Verbindungen, Alkaloïde und Proteïnsstoffe). Der Leitfaden ist besonders durch seine instruktiven, genau beschriebenen Versuche (172) bemerkenswert; das wesentliche Prinzip des Wilbrandschen Buches — der Aufbau induktiver Gedankenreihen — tritt weniger hervor; Aufgaben und Fragen werden reichlich gestellt.

Einen ganz kurzen methodischen Leitfaden speziell für die Zwecke des chemischen Gymnasialunterrichts hat H. Bork[1]) zusammengestellt. Den Ausgangspunkt bilden die atmosphärische Luft und die Verbrennungserscheinungen von Eisen und Phosphor. In abgekürztem Verfahren wird der Schüler zu Sauerstoff geführt, mit welchem die hergebrachten Versuche angestellt werden; an denselben wird der Begriff von chemischer Verbindung und Element erläutert. Weiter wird das Wasser durch Natrium zerlegt, die Eigenschaften des Wasserstoffs gezeigt und an der entstandenen Natronlauge der Charakter der Basen verdeutlicht, nachdem bereits früher an der durch Verbrennung des Phosphor erhaltenen Phosphorsäure der Charakter der Säuren erkannt war. Die elektrolytische Zerlegung des Wassers führt auf das Volumenverhältnis, in welchem Wasserstoff und Sauerstoff im Wasser enthalten sind, wobei gleichzeitig die Gewichtsverhältnisse beider bestimmt werden. Es folgt die synthetische Zusammensetzung des Wassers, die Untersuchung der Luft mittels des Eudiometers, der Füllung eines Ballons mit Wasserstoff, sowie die Reduktion des Kupferoxyd als erstes Beispiel von Zersetzung eines zusammengesetzten Körpers durch ein drittes Element. Um auf das Gesetz der konstanten Gewichtsverhältnisse vorzubereiten wird eine trockene, gewogene, Kupferoxyd enthaltende Röhre erhitzt und

[1]) H. Bork. Die Elemente der Chemie. Leitfaden für den chemischen Kursus in der Sekunda des Gymnasiums. Method. bearb. Mit 23 Holzsch. Paderborn u. Münster F. Schöningh. — 68 S.

trockener Wasserstoff hindurch geleitet, das entstandene Wasser dann in einem vorhergewogenen Chlorcaliumrohr aufgenommen. Die Gewichtsabnahme des Kupferoxydrohrs, sowie die Gewichtszunahme des Chlorcalciumrohrs ergeben das Gewichtsverhältnis, in welchem das entstandene Wasser zu dem bei seiner Bildung nötigen Sauerstoff (resp. der Wasserstoff zu Sauerstoff im Wasser) steht. Nach einigen weiteren Versuchen mit Chlor und Salzsäure (elektrolytische Zerlegung, synthetische Bildung derselben) wird das Gesetz der constanten Verbindungsgewichte allgemein ausgesprochen und die chemische Symbolik erläutert. Noch einmal wird zur atmosphärischen Luft zurückgekehrt, wobei an der Hand der nun gesteigerten Einsicht die Gründe entwickelt werden, welche die Luft als eine Mischung erkennen lassen. Hieran schliefst sich eine Betrachtung der Sauerstoffverbindungen des Stickstoffs, von denen jedoch nur die Salpetersäure experimentell vorgeführt wird. Die Stickstoffverbindungen erläutern das Gesetz der multiplen Proportionen, das zugleich eine Grundlage der atomistischen „Strukturtheorie" liefert. An der Bildung des Salmiaks sowie einiger anderer Salze wird die Bildungsweise der Salze erläutert. Bei der nun folgenden Elektrolyse von Ammoniaklösung wird die volumetrische Zusammensetzung des NH_3 mit der bereits bekannten von Salzsäure und Wasser verglichen und daran das Volumgesetz an der Hand der Avogadroschen Hypothese sowie die Valenz veranschaulicht. Mit Schwefel, Schwefelwasserstoff, schwefliger Säure und Schwefelsäure, sowie mit Kohlenstoff und Kohlensäure beschäftigen sich die nächstfolgenden Abschnitte; die Wägung der Verbrennungsprodukte einer brennenden Wachskerze wird verständigerweise erst an dieser Stelle vorgenommen, während das bekannte Elementarbuch von Roscoe diesen für Anfänger kaum verständlichen Versuch fast zum Ausgangspunkt des Unterrichts macht. Ein Blick auf einige andere Kohlenstoffverbindungen (Kohlenoxyd, Grubengas) sowie auf Silicium und Kieselsäure beendet die Darstellung der Metalloïde; von Metallen werden nur zehn (Calcium, Magnesium, Aluminium, Eisen, Zink, Blei, Kupfer, Silber, Quecksilber, Gold) in kursorischer Weise besprochen und dabei besondere Rücksicht auf die Eigenschaften einzelner theoretisch besonders wichtiger Verbindungen genommen. Eine Tabelle der Verbindungsgewichte und Andeutungen über stöchiometrische Rechnungen machen den Schlufs. Das ganze Büchlein, dessen bescheidener Umfang dem erstrebten Ziele gemäfs ist, bekundet verständigen Sinn. Ob freilich vom streng methodischen Standpunkt aus nicht doch eine zu dogmatische Behandlung einiger Kapitel — so z. B. des Gesetzes der multiplen Proportionen bei den experimentell gar nicht dargestellten Stickstoffverbindungen — zu rügen sein möchte, lassen wir dahingestellt.

Die Bücher von Fricke[1]): Chemie zunächst für mittlere und

[1]) Braunschweig Bruhns Verl. — 106 S.

höhere Mädchenschulen, Henricis[1]) kleiner Grundrifs der Elementarchemie für Gymnasien und Realschulen, sowie Mittereggers[2]) Lehrbuch der Chemie für Oberrealschulen sind dem Ref. nur dem Titel nach bekannt geworden.

Als ein neues Hilfsmittel des chemischen Unterrichts erscheinen die Übersichtstafeln zum Unterricht in der anorganischen Chemie und Mineralogie von A. Schafft[3]). Dieselben geben tabellarische Darstellungen und Übersichten z. B. über die Löslichkeit, die Farbe, das Krystallwasser der Salze, die chemische Zusammensetzung der Mineralien und der Legierungen, über die Bildung von Niederschlägen in Lösungen, das Verhalten der Salze in der Hitze, die für die Analyse wichtigen Reaktionen, Flammenfärbungen, Boraxperlen, Gang der qualitativen Analyse, Darstellungsmethoden und vieles andere. Das Material ist sehr reichhaltig (142 Tafeln) und nach einem bestimmten Plane stufenweise geordnet; an Farbentafeln, Karten über die geographische Verbreitung von Gesteinsarten, an Atom- und Molekülsymbolen, Formulierungen der Atomumsetzungen u. dgl. ist nicht gespart. Indem auf jeder Tafel die verschiedensten, nach einem bestimmten Gesichtspunkt zusammengefafsten Substanzen mit einem Blick übersehen werden können, erscheint das Werk geeignet als Mittel der Orientierung und als Anhaltspunkt bei Zusammenfassungen, Vergleichungen und Repetitionen zu dienen. Ein bestimmtes positives Wissen — ein chemisches ABC — stellt Verfasser mit Recht als Elementarforderung des Unterrichts hin.

Schliefslich sind die Hilfsmittel zu erwähnen, welche der praktisch-chemische Unterricht im Laboratorium nötig macht. Neu erschienen ist auf diesem Gebiete eine Anleitung von F. Henrich[4]), welche auf 13 Tabellen für alle im Schullaboratorium vorkommenden analytischen Methoden mit Einschlufs der Vorprüfungen ausreichende Andeutungen darbietet; für wichtige Reaktionen ist auch die betreffende chemische Gleichung unterhalb des eigentlichen Tabellentextes beigefügt. Ob manche Trennungsmethoden — wie z. B. solche mit KCy — im Schulunterricht nicht besser fortbleiben, möchte dem Verfasser für eine spätere zweite Auflage zur Erwägung gestellt werden. Als ein erprobtes Lehrmittel für den Laboratoriumsunterricht wird besonders Rüdorffs[5])

---

[1]) Leipzig Teubner. — 88 S.

[2]) Wien Hölder. 3. unver. Auflage. Mit 45 Holzschn. u. 1 Spektralt. — 278 S.

[3]) A. Schafft, Übersichtstafeln zum Unterricht in der anorganischen Chemie u. Mineralogie. Für die Schule und das erste Studium. Bielefeld u. Leipzig Velhagen und Klasing. — 100 S.

[4]) F. Henrich (Oberl.), Tabellen zur qualitativen chemischen Analyse. Wiesbaden Chr. Limbarth. — 13 Tab.

[5]) F. Rüdorff (Prof. Dr.), Anleitg. z. chemischen Analyse für Anfänger, besonders für den Unterricht an höheren Lehranstalten. 7. Aufl. Berlin H. W. Müller. — 46 S.

Anleitung zur chemischen Analyse (jetzt in 7. Auflage erschienen) geschätzt; in einigen Punkten wie dem, dafs eine systematische Vorprüfung der Körper auf trockenem Wege nicht vorgenommen wird, sowie auch in Bezug auf einzelne Trennungsmethoden z. B. in der $Am_2 S$ = und $Am_2 CO_3$ = Gruppe scheinen uns Verbesserungen wünschenswert.

Zu Demonstrationszwecken (s. g. Vorlesungsversuchen) construierte M. Rosenfeld[1]) einen neuen Apparat zur Elektrolyse der Salzsäure, welcher gestattet, reine Salzsäure anstatt der gewöhnlich angewendeten gesättigten Kochsalzlösung mit $^1/_{10}$ Vol. concentrierter Salzsäure zu zersetzen; derselbe gab einen Versuch betreffend die Sublimation des Schwefels an, bei welchem letzterer in einem Kohlensäurestrom sublimiert wird. F. C. G. Müller[2]) beschrieb ein Vorlesungsthermometer, welches durch organische Substanzen geschwärzte Schwefelsäure statt Quecksilber enthält, sowie ein Vorlesungsgalvanometer, und einen Versuch zur Demonstration der konstanten galvanischen Ketten. Ein neues Leuchtgas-Sauerstoffgebläse für Spektralversuche sowie auch zur Erzeugung von Zirkonlicht wurde von E. Linnemann[3]) konstruiert. B. Schwalbe[4]) beschrieb eine Reibe von Schulexperimenten mit flüssiger Kohlensäure.

IV. Anschauungsmittel
(und Verwandtes).

Da ein sachgemäfses Urteil über naturgeschichtliche Wandtafeln, Modelle u. dgl. sich nur nach längerem Gebrauch im Unterricht gewinnen läfst, so mufs von einer Besprechung derselben an dieser Stelle Abstand genommen werden. Wir geben deshalb nur ein Verzeichnis der neuen wichtigeren Erscheinungen auf diesem Gebiete.

1. Anatomische Schulwandtafeln. VI. Karlsruhe Bielefelds Verl. — Inhalt: Die Muskeln des Menschen. Gez. von Dr. R. Ziller.
2. Handatlas der Naturgeschichte aller drei Reiche. In 120 Foliotafeln. Unter Mitwirkung hervorragender Künstler und Fachgelehrten. Herausgeg. von Prof. Dr. G. v. Hayek. 2. Aufl. — In 30 Lieferungen à 4 Tafeln und 1 Bl. Text. Wien Perles. —
3. Kny. Botanische Wandtafeln. Abt. VII. Taf. 66—80. Berlin P. Parey.

---

[1]) Berichte d. Deutsch. Chem. Gesellsch. XIX. p. 1899—1903.
[2]) Ebenda. p. 2175—79.
[3]) Monatsh. f. Chemie. 6. p. 899—908.
[4]) Zeitschr. f. Förd. d. physik. Unter. Hrsg. v. Lisser u. Benecke. Febr.-Heft.

4. Koch. Die Thallophyten. 100 Glasphotogramme für das Sciopitkon. 4 Serien à 25 Photogramme. Berlin.
5. R. Leuckart und H. Nitzsche. Zoologische Wandtafeln zum Gebrauche an Universitäten und Schulen. 15—16 Lief. Taf. 36—39. Imp. Fol. Kassel Fischer.
6. Naturgeschichtliche Wandtafeln. Unter Mitwirkung namhafter Fachmänner herausg. v. Schuldir. Th. Eckard. I. Abt. Imp. Fol. Wien Hölzel. — 4 Chromolith.
7. Scherrer. Das Pinakoskop und seine Anwendung für den naturwissenschaftlichen, geographischen und kunstgeschichtlichen Unterricht. Bern Jenni. — 60 S.
8. Zittel und Haushofer. Paläontologische Wandtafeln und geologische Landschaften zum Gebrauch an Universitäten und Mittelschulen. 6. Lief. (Tafel 21—26.) Imp. Fol. — Kassel Fischer.

XII.

Zeichnen

F. Flinzer.

Der Zeichenunterricht findet an den höheren Schulen erfreulicherweise in unseren Tagen eine mehr und mehr sich steigernde Anerkennung. Dieser Fortschritt ist nicht nur dem der Pädagogik als Wissenschaft, er ist namentlich dem der Lehrer dieses Faches zuzuschreiben, welche mit grofser Energie an der Vervollkommnung desselben arbeiten. Das früher sehr auffällig hervortretende, rein empirische Schaffen auf dem Gebiete der Methodik weicht allmählich immer mehr dem wissenschaftlich begründeten, indem man einesteils die historische Entwickelung des Zeichenunterrichts [1]) in eingehende Erwägung zieht, anderenteils die didaktischen und methodischen Anforderungen unserer heutigen Pädagogik mit wachsendem Verständnis anwendet. Das ernste und allgemeine Arbeiten der Fachmänner zu diesem Zwecke erweist sich auffallend in der, namentlich in der Neuzeit, stark anwachsenden Zahl von Vereinen, welche die Hebung des Faches bezwecken. Die bedeutenderen derselben veröffentlichen das Resultat ihrer Bestrebungen in eigenen Zeitschriften, wobei durch Aufsätze, Nachrichten, Bekanntmachungen und Kritiken der Leser über das Wesentliche der Tagesereignisse auf dem fachlichen Gebiete unterrichtet wird. Von diesen Vereinen sind zu nennen:

1. der Verein deutscher Zeichenlehrer[2])

---

[1]) Geschichte der Methodik des Freihandzeichnens an den allgemeinen wissenschaftlichen Lehranstalten von Th. Wunderlich. Bernburg J. Bacmeister. — Die Methoden des Zeichenunterrichts von M. Tschöltsch, Berlin Th. Wendler.

[2]) Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer. Redakteur H. Grau. Stade.

2. der Verein österreichischer Zeichenlehrer [1])
3. der Verein zur Förderung des Zeichenunterrichts. [2])

Die Bestrebungen des erstgenannten werden durch eine grofse Anzahl von Zweigvereinen in den verschiedenen Gegenden Deutschlands unterstützt.

Von den Werken methodologischen Inhalts, welche mit wissenschaftlicher Begründung ihre Lehrgänge so weit entwickeln, dafs sie für das höhere Schulwesen von Bedeutung sind, erscheinen diejenigen beiden, welche im Verlaufe der Zeit den meisten Anklang gefunden haben, in neuer Auflage. Zuerst sei genannt: Dr. A. Stuhlmann: Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule. [3]) Das ganze Werk gliedert sich in fünf Teile, deren jeder einzeln zu haben ist:

1. Begründung der Methode,
2. Das gebundene Zeichnen ebener Gebilde,
3. Das freie Zeichnen ebener und flacher Gebilde,
4. Das freie Zeichnen nach körperlichen Gegenständen,
5. Das Zeichnen und Entwerfen von Stickmustern.

Das Charakteristische der Methode zeigt sich in Folgendem. Der Zeichenunterricht beginnt im siebenten Lebensjahre des Kindes (unterste Klasse der Volksschule) für die Dauer von drei Jahren mit dem Zeichnen in vorgedruckte Linien und Punktnetze, in den nächsten drei Jahren folgt das freie Zeichnen ebener Gebilde, bei welchem, wie der Lehrplan ausdrücklich bemerkt, das Nachmessen mittels eines Papierstreifens gefordert wird, sowie das Zeichnen einfacher und später zusammengesetzter ornamentaler Figuren und nach flach reliefierten Formen. Im dreizehnten Lebensjahr beginnt das Zeichnen nach dem Körper, zuerst im Kontur, später mit Schattierung. Jeder Schüler zeichnet dabei erst nach einem besonderen Holzmodell von durchschnittlich 9 cm. Höhe, später nach elementaren Gipsmodellen. Stuhlmann betont dabei wiederholt den Einzelunterricht, wonach z. B. in ein und derselben Klasse einige Schüler nach von einander verschiedenen Modellen, die übrigen nach ebenfalls verschiedenen Wandtafeln Flachornamente zeichnen.

Im Gegensatz hierzu steht Fedor Flinzers Lehrbuch des Zeichenunterrichts an deutschen Schulen [4]) Der Unterricht beginnt hier im Alter des Sextaners (Volksschule 4. Klasse) und wird durch alle Stufen bis Tertia einschliefslich als Massenunterricht erteilt,

---

[1]) Zeitschrift des Vereins österr. Zeichenlehrer. Redakteur Prof. A. Prix. Wien.

[2]) Zeichenhalle, herausg. v. Th. Wendler. Berlin.

[3]) Hamburg F. H. Nestler & Melle. IV. Teil, 4. Aufl.

[4]) Leipzig Velhagen & Klasing. 4. Aufl.

wobei durch episodische Übungen dafür gesorgt ist, dafs die Befähigung einzelner Schüler berücksichtigt wird. Die Benützung irgend welcher messender oder leitender Hilfsmittel ist untersagt, der Lehrgang streng gegliedert. Im ersten Unterrichtsjahr wird das Zeichnen der regelmäfsigen, im zweiten das der unregelmäfsigen ebenen Gebilde, namentlich des Flachornamentes, getrieben. Im dritten folgt das Körperzeichnen nach dem Eisenstab- und Holzmodell im Kontur, wobei gröfsere Elementarkörper (38—76 cm) als von der Klasse gemeinschaftlich zu zeichnende dienen und im vierten das ebenfalls gemeinschaftliche Schattieren nach dem plastischen Körpermodell von verschiedenem Material. Jede Übung des ganzen Lehrganges wird mit Beteiligung der Schüler vorher gründlich besprochen, die Konstruktion jeder Figur durch das eingehende Betrachten derselben gefunden. Beide Methoden betonen die Erziehung zum verständnisvollen Sehen und geben Anregungen zur Pflege der selbstschöpferischen Thätigkeit.[1])

Eine sehr sachverständige und durchaus objektiv gehaltene „Abhandlung über Wert, Ziel und Methode des Zeichenunterrichtes an höheren Lehranstalten giebt Dir. W. Butz.[2]) Er bespricht zuerst die historische Entwickelung und daraus hervorgehende Wertschätzung des Faches, die berechtigten und unberechtigten Gründe, welche der Einführung desselben in die Schule gegenüberstanden und hier und da noch stehen, und behandelt vornehmlich die Frage über den Wert des Zeichnens an höheren Schulen, mit Hinzuziehung der Aussprüche bedeutender Autoritäten, in überzeugender Weise, wobei er gleichzeitig das geometrische und das Freihandzeichnen fortwährend im Auge behält. Als Zweck des Zeichenunterrichts erklärt er S. 10: „die Bildung des Auges d. h. das bewufste, richtige Sehen der Körperwelt, das sichere Erkennen und Beurteilen des Zusammenhangs der Teile eines Körpers, so wie er wirklich ist und wie er dem Auge erscheint, und zwar sowohl nach der Form (dem Umrifs) als auch nach Licht und Schatten, somit eine verständige Raumauffassung, die Bildung des verständigen Urteils, der Phantasie und des Sinnes für Schönheit und damit Verständnis für die Kunst. Auf dem Wege zur Erreichung dieses Zweckes ergeben sich von selbst: Übung und Geschicklichkeit der Hand, Entwickelung des sogenannten Augenmafses und die Ausbildung des Sinnes für Ordnung und Sauberkeit.“ In Erwägung der Bedeutung des Zweckes, der um so vollständiger erreicht werden mufs, je weiter das Ziel gesteckt werden kann, kommt er zu dem Schlufs, S. 11: „dafs der obligatorische Zeichenunterricht so lange an die

---

[1]) Die Wahrung strengster Objektivität verbietet dem Referenten ein weiteres Eingehen in die charakteristischen Parallelen und Gegensätze beider Werke.

[2]) XIV. Jahresber. der Albinusschule (Realprogymn.) in Lauenburg a. d. Elbe. Ostern 1887. Progr. No. 276.

Pforten der oberen Klassen des Gymnasiums pochen wird, bis er Einlafs erhalten hat.“ Nach einer Besprechung der bekannteren Methoden seit Peter Schmidt gelangt der Verfasser zur Behandlung seiner Methode und der einzelnen Klassenziele. Er stellt eine Reihe von Sätzen auf, welche „von allen Fachmännern als richtig erkannt“ sind und fafst schliefslich den Inhalt seiner Abhandlung in 24 Thesen zusammen. Allen denen, die für ein harmonisches Zusammenwirken der Lehrfächer an den höheren Schulen Interesse haben, ist die Butzsche Schrift warm zu empfehlen. Seine so vielseitig begründete Forderung einer genügenden Pflege des Zeichenunterrichts wird erfreulicherweise in der Neuzeit immer mehr durch die Aussprüche von solchen Gelehrten unterstützt, die sich früher um das Dasein oder Wirken dieses Lehrfaches wenig oder gar nicht kümmerten. Naturforscher, Ärzte, Archäologen von Ruf dringen auf dahingehende Reformationen. Hier sei nur auf die Antrittsrede des Rektors der Ludwig-Maximilians-Universität zu München, des Archäologen Dr. H. von Brunn[1]) hingewiesen, in welcher er über die Vorbildung zur Universität spricht. Er sagt dabei u. A.: Der Gymnasialzeichenunterricht soll nicht eine Vorschule für den zukünftigen Künstler sein, nicht einmal für ein geschicktes Dilettantentum; er soll vielmehr auf die Ausbildung des Auges und damit auf das Verständnis der Form hinwirken, und indem es sich dabei, gerade wie bei der Mathematik, um Linien und Flächen und ihre Verbindung zu körperlichen Formen handelt, so soll auch das Zeichnen auf seiner ersten Stufe diese planimetrischen und stereometrischen Grundlagen ausdrücklich betonen: es soll einen vorwiegend konstruktiven Charakter tragen.“ In der weiteren geistvollen Entwickelung dieser Ansicht kommt er zu dem Resultat, dafs man bei rechter Durchführung eines solchen Lehrverfahrens wohl dahin gelangen könne, dafs es z. B. „beim Zeichnen eines griechischen Götterkopfes dem Schüler durch eine analytische Betrachtung zum Bewufstsein gebracht wird, auf welchen der von ihm zu zeichnenden Formen das geistig ideale Wesen der Gottheit beruhe.“ Solchen hohen Anforderungen kann und mufs der Zeichenunterricht gerecht werden, wenn er an den Gymnasien in der nötigen Stundenzahl bis zur obersten Klasse obligatorisch erteilt wird. Die dazu erforderliche Methode wirkt bereits im genannten Sinne an sehr vielen Schulen.

Von erwähnenswerten Hilfsmitteln für den Zeichenunterricht sind in dem vergangenen Jahre nur wenige erschienen. Die immer mehr wachsende Erkenntnis, dafs das Zeichnen im Massenunterricht gründlicher zu lehren sei als in dem früher allein gebräuchlichen Einzel-

[1]) Abgedruckt in der Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht von Hoffmann. Heft 6.

unterrichte, wirkt augenfällig darauf ein, dafs die Vorlegeblätter-Samm lungen, welche sonst die vorwiegende Zahl der Erscheinungen auf dem Gebiete des Zeichenunterrichtes bildeten, sich immer weniger hervorwagen. Das Vorlegeblatt wird jetzt von den Verfassern solcher Werke in den meisten Fällen nur in der Form geboten, dafs man dasselbe dem Lehrer in die Hand giebt, um darnach Vorzeichnungen an der Schultafel auszuführen und die nötige konstruktive, event. stilgemäfse Entwickelung mit den Schülern gründlich zu besprechen. Ein anspruchloses, aber von Fachkenntnis zeugendes Werkchen sei hier zuerst genannt: Lehrgang für den elementaren Zeichenunterricht, herausgegeben vom Verein zur Förderung des Zeichenunterrichts in Hannover.[1])

Der erste Teil umfafst das Zeichnen geradliniger Figuren (1. Schulah r), wobei die folgerichtige Entwickelung der einfacheren Polygone, Quadrat, regelm. Dreieck, Sechseck und Achteck betont und Gelegenheit geboten wird, durch episodische, möglichst vom Schüler selbst zu findende Veränderungen den Begabteren zu fördern. Der zweite Teil (2. Schuljahr) geht von der Erklärung des Kreises zum Zeichnen von Kreisbogen, dann zum Kreise selbst über, worauf aus demselben Rosetten- und Blattformen entwickelt werden. Es folgt dann die Ellipse, deren Beziehungen zum Kreise, zum Quadrat und Rechteck besprochen werden. Leider geschieht die Entwickelung der weiteren Übungen nicht in der gleichen folgerichtigen Weise, da in derselben eine ziemlich grofse Zahl von Linien vorkommt, welche eine vorhergehende Belehrung über die Spirale unbedingt voraussetzen. Diese soll aber, wie verkündet, erst im dritten Schuljahre erfolgen.

Als ein geschmackvoll ausgestattetes und mit zeichnerischem Geschick hergestelltes Werk zeigt sich die Vorbildersammlung für das Elementarfreihandzeichen von Georg Graef.[2]) Der Verfasser sagt in der Einleitung, dafs „diese Vorbildersammlung in der Wahl und Anordnung der Unterrichtsbeispiele allein ihren Wert und Fortschritt gegenüber anderen ähnlichen Publikationen sucht.“ Nach einigen Übungen der Geraden bringt er ein gleichschenkeliges und ein ungleichseitiges Dreieck — das gleichseitige fehlt, obgleich es im Inhaltsverzeichnis angegeben ist — dann folgen Quadratfiguren und deren Reihungen, einige Bogenlinien und der Kreis, hierauf Zusammensetzungen von Kreisbogen und, nach zwei Spiralen, schliefslich eine Reihe von

[1]) I. Teil mit 18 Wandtafeln. Papiergröfse 60 + 48 cm. Text 16 Seiten und 3 lithograph. Tafeln. II. Teil mit 30 Wandtafeln gleicher Gröfse. Text 32 Seiten und 5 lithogr. Tafeln. Hannover Norddeutsche Verlagsanstalt, O. Goedel.

[2]) 120 Tafeln. 4° mit Text (8 Seiten) in Mappe. Leipzig E. A. Seemann.

Ornamenten der einfachsten Art, in deren Wahl und Anordnung ebensowenig Neues zu finden ist als in der des ganzes Werkes. Der völlig unvermittelte Sprung vom Quadrat zum Kreise, die Weglassung des regelmäſsigen Dreiecks der Ellipse und der Schneckenlinien können nicht als methodologische Originalitäten gelten, da dergleichen Vorkommnisse bereits in den frühesten Vorlagenwerken, sogar in denen des vorigen Jahrhunderts, zu finden sind.

Die Moderne Zeichenschule von J. Häuselmann[1]) kann, gegenüber dem vorgenannten Werke, bedeutend mehr Anspruch auf Originalität erheben. In der, der Verlagshandlung bekanntlich eigenen, splendiden Ausstattung bildet dieselbe eine streng systematisch entwickelte und gegliederte Vorbildersammlung, deren Wert noch durch kurze, jedem Blatte beigefügte Notizen und durch eine in den meisten Fällen mustergiltige Farbengebung erhöht wird. Originell, wenn auch nicht unbedingt empfehlenswert, ist folgende Anweisung: „Die ersten Übungen im Zeichnen fallen in das neunte Altersjahr des Schülers und haben den Zweck, der Hand in der Linienführung eine gewisse Fertigkeit und Keckheit zu verschaffen. Es geschieht dies in der Weise, daſs der Schüler mittels so und sovielmaligen Überlegens des vierseitigen Lineals über die ganze Breite des Zeichnungsheftes Kolonnen zieht, in welche er in möglichst gleichen Abständen und möglichst langen Zügen aus freier Hand Reihen von Senkrechten und Schrägen, Geraden und Krummen, mit mittelweichem Stift und ohne Gummi einzeichnet und zwar zumeist nach dem Takt des Lehrers oder eines Schülers: Eins, zwei, drei, bis zehn.“ Der Verfasser hat sich bereits durch sein im gleichen Verlag erschienenes Zeichentaschenbuch des Lehrers[2]) und das Taschenbuch für das farbige Ornament[3]) einen guten Ruf erworben.

Schlieſslich möge eine Publikation von drei für die Hand des Schülers bestimmten Heften Erwähnung finden, welche unter dem Titel Deutsche Zeichenschule von Fr. Schürmann[4]) erschienen ist. Die Hefte gehören der methodischen Richtung an, nach welcher in denselben vorgedruckte Originale in gleicher Gröſse daneben kopiert werden sollen. Die vorliegenden zeigen auf dem hierzu bestimmten Raume

---

[1]) Zürich Orell Füſsli & Co. 6 Hefte. Format 34+27 cm. 1. Heft: Die Elementarformen geradliniger Ornamente. 2. Heft: Elementarformen bogenliniger Ornamente. 3. Heft: Stilisierte Blatt- u. Blumenformen. — 4. Heft: Die Spirale als Grundform des vegetabilen Ornaments. 5. u. 6. Heft: Freie Kompositionen und Ornamente. Jedes Heft zu 20 Taf., von denen die meisten in Chromolithographie ausgeführt sind.

[2]) 400 Motive für das Wandtafelzeichnen.

[3]) 51 Blatt mit 80 Motiven in bis auf 18 Nuancen kombiniertem Farbendruck. Mit Text.

[4]) Marburg N. G. Elwertsche Verlagsbuchh.

meist eine grofse Anzahl von vorgedruckten Hilfspunkten, auf der oberen Stufe sogar Hilfslinien, wobei das Papier aufserdem, wie vorauszusetzen absichtslos, durchsichtig genug gewählt ist, um beim Zeichnen eine Benutzung der auf die Rückseite des Zeichenblattes gedruckten Figur zu ermöglichen. Selbst wenn der letztgenannte Umstand vermieden wäre, könnte ein solches Verfahren nur Mifsbilligung finden, bei jedem, der einer Erziehung zum verständnisvollen Sehen und Zeichnen das Wort redet. Von derartigen Unterrichtsmitteln erwächst dem Schüler so gut wie kein, dem Händler allein ein Vorteil. Von dem des Lehrers wollen wir schweigen.

XIII.

Gesang

H. Bellermann.

In den ersten Decennien dieses Jahrhunderts hat man den Gesang-Unterricht allgemein in den Lehrplan der höheren und niederen Schulen wieder aufzunehmen angefangen, nachdem er im vorigen Jahrhundert fast ganz eingeschlafen war, oder nur noch denjenigen Schülern erteilt wurde, die sich als Kirchen- und Currendesänger einen Teil ihres Lebensunterhaltes erwerben mufsten. Es ist daher ein grofser Fortschritt der neueren Zeit, dafs sich dies geändert hat und dafs man jetzt, unabhängig von äufseren Zwecken, die Musik wieder als Bildungsmittel von allgemeiner Bedeutung anerkennt, so dafs auf den Schulen alle, die nur irgendwie dazu beanlagt sind, sich am Schulgesange beteiligen müssen. Und es stellt sich hierbei immer mehr heraus, dafs es kaum Menschen ohne jede musikalische Anlage giebt, und dafs selbst die unbegabtesten, wenn sie nur in den Elementen der Kunst richtig und zweckmäfsig unterrichtet werden, einen entschiedenen Vorteil aus dem Gesang-Unterricht ziehen können. Denn die Musik als Gesang hängt unzertrennbar mit der Sprache zusammen, so dafs derselbe einen grofsen Einflufs auf die Sprache und die Sprachwerkzeuge auszuüben im stande ist, und dafs viele erst durch das Singen auf die richtige Aussprache der einzelnen Laute (Vokale und Konsonanten) und ferner auf ein richtiges Einteilen der Satzglieder und Wörter durch ein bewufstes Atemschöpfen aufmerksam gemacht werden.

Von den drei Elementen, aus denen sich der Gesang zusammensetzt, Sprache, Rhythmus und Harmonie, nimmt unzweifelhaft die erste Stelle die Sprache ein. Dieselbe ist, falls dem Schüler nicht ein organischer Fehler, eine gelähmte Zunge u. dgl. anhaftet, in Hervorbringung ihrer Laute, von jedem vollkommen und tadellos zu erlernen. Was nun das zweite, den Rhythmus, anbetrifft, so sind die Verhältnisse auch dieses fast allgemein erlernbar und zum genügenden Bewufstsein der Schüler zu bringen. Nur bei dem dritten Element, der Harmonie

(d. h. den Verhältnissen der Töne zu einander) ist die Beanlagung der Menschen von Hause aus wesentlich verschieden. Zum Auffassen dieser Verhältnisse gehört allerdings ein gewisses von der Natur gegebenes Talent — welches wir als musikalisches Gehör zu bezeichnen pflegen — welches einige in so hohem Maſse besitzen, daſs sie ohne Anstrengung, ja bisweilen sogar ohne es einmal zu wollen, eine nur wenige Male gehörte Melodie vollkommen richtig nachsingen können, während es dagegen anderen oft nicht glücken will, auch nur die einfachsten Konsonanzen (wie Oktave, Quinte und Quarte) sicher aufzufassen und mit ihrer Stimme rein wiederzugeben. Daſs sich auch auf dem letztgenannten Gebiete durch Übung und aufmerksames Hören viel erreichen läſst, zeigt die Erfahrung täglich. Doch ist nicht zu leugnen, daſs für jene mit gutem Gehöre beanlagten Schüler der Gesang-Unterricht von besonderer Bedeutung und Wichtigkeit ist, und daſs die Schule die Pflicht hat, die guten Anlagen ihrer Zöglinge in der Weise weiter zu bilden und zu fördern, daſs sie auch für das Leben einen Nutzen vom Schulgesange haben und so sicher in der Kenntnis der Elemente der Kunst unterrichtet sind, daſs sie später nicht auf Abwege geraten, wie es heutzutage bei der groſsen Überschätzung der Instrumentalmusik und der Unzweckmäſsigkeit der heutigen Vokalkomposition so leicht geschehen kann.

Das Ziel des Gesang-Unterrichtes auf einer höheren Lehranstalt muſs daher darauf gerichtet sein, aus den sämtlichen musikalisch beanlagten Schülern aller Klassen, sobald sie nur genügend vorbereitet sind, einen vollständigen gemischten Chor (Sopran, Alt, Tenor und Baſs) zu bilden, der im stande ist, an guten klassischen Musikwerken sich weiter zu bilden und zu üben; und der zu gleicher Zeit als Organ der Schule die Pflicht übernimmt, bei allen öffentlichen und inneren Schulfeierlichkeiten die Festgesänge in einer wirklich schönen und erbaulichen Weise vorzutragen.

Soll das hier angedeutete Ziel erreicht werden, so kommt es zunächst darauf an, daſs die Verteilung der Singestunden im Lehr- und Stundenplan der Schule in zweckmäſsiger Weise geschieht, indem die Knaben so früh als möglich zum Gesange herangezogen und dadurch befähigt werden, nach Ablauf weniger Semester als brauchbare Chorsänger in den Gymnasialchor (in die sog. erste Singklasse) eintreten zu können. Der Schwerpunkt des gesamten Gesang-Unterrichtes muſs daher in die untersten Klassen des Gymnasiums, ja selbst schon in die Vorschule gelegt werden, wenn eine solche vorhanden ist. In diesen untersten Klassen haben die Schüler genügende Zeit, das Singen macht ihnen groſse Freude und ist ihnen eine angenehme belebende Erholung zwischen den wissenschaftlichen Stunden. Es kann daher in den untersten Schulklassen gar nicht genug gesungen werden, wozu aber selbstverständlich gehört, daſs der Unterricht auch in zweckmäſsiger

Weise auf das vorgesteckte Ziel hinstrebt und wirklich systematisch erteilt wird.

Es sei mir hier gestattet, auf die Einrichtungen am Berlinischen Gymnasium zum grauen Kloster hinzuweisen, an welcher Anstalt der Gesang-Unterricht im Jahre 1808 wieder eingeführt wurde und dann nach Verlauf weniger Decennien im wesentlichen diejenige Gestalt annahm, in welcher er noch heutzutage gepflegt wird. Genanntes Gymnasium wird gegenwärtig von 560 Schülern besucht und umfaſst, wie die meisten Gymnasien Berlins, funfzehn subordinierte Schulklassen, nämlich: Untersexta, Obersexta, Unterquinta, Oberquinta, Unterquarta, Oberquarta, Untertertia B, Untertertia A, Obertertia B, Obertertia A, Untersekunda B, Untersekunda A,[1]) Obersekunda, Unterprima, Oberprima. Die Anzahl der Singestunden ist auf zwanzig normiert. Von diesen fallen zwölf, also mehr als die Hälfte auf die drei untersten Cöten, nämlich Untersexta, Obersexta und Unterquinta, während für alle anderen Schüler von Oberquinta bis Oberprima nur acht Stunden bleiben. Auf den drei untersten Stufen ist der Gesang-Unterricht Klassen-Unterricht, und die zwölf Stunden verteilen sich folgendermaſsen: Untersexta 3 wöchentliche Stunden, Obersexta 3 wöchentliche Stunden. In Unterquinta findet eine Teilung der Schüler nach den Stimmen (Sopran und Alt) statt. Der erste Gesanglehrer übernimmt in 3 wöchentlichen Stunden die Ausbildung der Sopranisten und der zweite Gesanglehrer in ebenfalls 3 wöchentlichen Stunden die der Altisten, die selbstverständlich gleichzeitig in gesonderten Klassenräumen unterrichtet werden; d. h. die Sopranisten singen auf dem Säulensaal, und die Altisten in ihrer Klasse. In beiden Räumen befindet sich ein Pianoforte zur Benutzung.

Diese drei (und da wir Unterquinta doppelt rechnen müssen, beziehungsweise vier) Singe-Cöten genügen zur Vorbereitung für die erste Singeklasse vollkommen, und die in den Wissenschaften fleiſsigen Schüler durchlaufen sie in anderthalb Jahren. Die Unterquinta mit ihrem nach den Stimmen geteilten Unterricht ist daher recht eigentlich die Vorstufe zum Chorgesange. Die musikalisch beanlagteren Schüler können bei ihrer Versetzung nach der Oberquinta alle in die erste Singeklasse gehen. Sie haben praktisch und theoretisch so viel gelernt, daſs sie bei fernerer Aufmerksamkeit und genügendem Fleiſs bald die nötige Sicherheit besitzen, brauchbare Mitglieder des Chores zu sein. Sie gehören nun demselben so lange als Sopranisten oder Altisten an, bis sich der Stimmwechsel einstellt und sie deshalb ausscheiden müssen. Alsdann können sie nach Verlauf von ungefähr zwei Jahren (oft nach längerer, bisweilen schon nach kürzerer Frist) als angehende Tenoristen oder

[1]) Es ist für den Gesang-Unterricht gleichgültig, daſs die mit A und B bezeichneten Klassen, sowie auch Unter- und Obersexta, Unter- und Oberquinta, Unter- und Oberquarta sogenannte Wechselcöten bilden.

Bassisten am Gesang-Unterricht wieder teil nehmen. Hierüber weiter unten.

Die acht Stunden für die Klassen von Oberquinta bis Oberprima verteilen sich folgendermafsen: Für die erste Singeklasse sind vier Stunden angesetzt, nämlich Dienstags und Freitags Nachmittags von 4—5 Uhr und an denselben beiden Tagen Vormittags von 11—12 Uhr. In den beiden Nachmittagsstunden tritt stets der volle Chor, Sopran, Alt, Tenor und Bafs zusammen, während die beiden Vormittagsstunden zu Einzelübungen der Sopranisten und Altisten von Oberquinta, Quarta und Untertertia benutzt werden.

Von den übrigen vier Stunden kommen zwei auf die sogenannte zweite Singeklasse für Sopran nnd Alt, in welche alle nach Oberquinta versetzten Schüler eintreten müssen, wenn sie die Reife für die erste Singeklasse noch nicht erreicht haben. Die beiden anderen Stunden sind für die Vorbereitungsklasse der Männerstimmen (Tenor und Bafs) bestimmt. In dieser Klasse werden die Schüler nach überstandenem Stimmwechsel von neuem für den Chorgesang vorbereitet.

Dies ist die Verteilung der Singestunden und die äufsere Einrichtung des Lehrplanes, von der ich glaube, dafs sie besser kaum erdacht werden kann. Die Schüler werden so früh als möglich dahin gebracht, dafs sie an der Ausführung guter Chorwerke mit Erfolg teilnehmen können, und die Stunden sind so zweckmäfsig verteilt, dafs von einer zeitraubenden Überbürdung gar nicht die Rede sein kann. Es kommt nun darauf an, den Lehrgang mit den Pensen der einzelnen Klassen näher anzugeben.

Vorher mufs aber noch einmal darauf hingewiesen werden, dafs, wie oben gesagt ist, das Ziel des Gesang-Unterrichtes darin besteht, dafs die Schüler zu tüchtigen Chorsängern herangebildet werden. Dieses Ziel erreicht man aber nicht durch ein mechanisches Abrichten, Vorsingen u. s. w., — wie es leider nur zu oft in Anwendung kommt, — sondern allein dadurch, dafs man den Schülern das richtige Verständnis für die von ihnen auszuführenden rhythmischen und harmonischen Verhältnisse des Gesanges beizubringen sucht. Aus diesem Grunde mufs von der ersten Singestunde an die theoretische Unterweisung mit der Praxis des Gesanges Hand in Hand gehen. Beim Erlernen des ersten Chorals müssen die Schüler auf die Einteilung der Zeit und das genaue Abmessen der einzelnen Töne und Silben, und ferner auf das Hinauf- und Hinabsteigen der Melodie hingewiesen werden, bis man hieran anknüpfend, nach einiger Zeit zur Erklärung der Taktarten und der Tonleiter mit ihren Intervallen übergehen und diese dem Bewufstsein der Schüler näher bringen kann. Die Kenntnisse, welche die Schüler auf diesen Gebieten sich anzueignen haben, sind weder umfassend noch schwierig; und dennoch sehen wir, dafs auf vielen Schulen nicht das allernötigste erreicht wird. Denn eins ist hierbei unerläfslich notwendig, nämlich dafs der Lehrer sich selbst über diese Dinge voll-

kommen klar ist und bei seinen Belehrungen eine bestimmte zu keinen Mifsverständnissen führende Terminologie gebraucht. Sehen wir in Bezug hierauf die vorliegenden neueren Gesangschulen an, so wird man hierin geradezu unglaubliches finden. Und dies geht so weit, dafs wir in einigen sogar lesen, dafs ein ganzer Ton (der Verf. meint Note!) die Dauer von vier Schlägen, ein halber Ton die Dauer von zwei Schlägen haben solle, so dafs so recht geflissentlich die Verwirrung in die jugendlichen Köpfe hineingetragen wird, denen es oft schwer fällt, den Begriff Ton (ganzer und halber Ton) als Intervallenschritte in der Tonleiter zu fassen, da man aufserdem noch mit Ton das Klingen der Stimme selbst zu bezeichnen pflegt. Es erscheint hart, wenn man zu sagen gezwungen wird, dafs ziemlich alles, was auf dem Gebiete der Litteratur des Schulgesang-Unterrichtes in neuerer Zeit erschienen ist, nichts nützen kann, wenn nicht gar schädlich wirkt. Es ist aber so, namentlich wenn die Herren Seminar-Musikdirektoren sich aufs Bücherschreiben legen. Von den mir vorliegenden zahlreichen Leitfäden, Liedersammlungen u. s. w. würde ich auf dem grauen Kloster kein einziges gebrauchen können. Bei den theoretischen Belehrungen mufs der Lehrer immer von den gerade zu übenden Stücken ausgehen, und es genügt, wenn die Schüler ein kurz- und knappgehaltenes Kompendium dabei in Händen haben, in dem eher weniger als mehr wie in meinem kleinen Hülfsbüchlein[1]) steht, wenn nur das gegebene richtig ist. — Doch nun zu den einzelnen Pensen!

Unter-Sexta. Hier beginnt der Unterricht mit der praktischen Einübung einiger leichter Choralmelodien nach B's Hülfsbüchlein, denen sich bald einfache Volkslieder, so wie das Singen von Tonleitern kleineren und gröfseren Umfanges (Quarte, Quinte, Sexte, Oktave, bis zur Decime) und ganz leichte Solfeggien auf dem Vokal A anschliefsen können. Bei den Chorälen und Liedern kommt es zunächst auf die richtige Aussprache der Wörter mit ihren Lauten (Vokalen und Konsonanten) an, worüber eine besondere Belehrung zu geben ist. Von ebenso grofser Wichtigkeit ist die zweckmäfsige Einteilung des Atems, einmal des Sinnes der Worte wegen, dann aber auch in Rücksicht auf die Reinheit der Intervalle, denn ohne Atem läfst sich ein Ton überhaupt nicht rein und wohltönend angeben und aushalten. Mit diesem ersten Singen mufs die Unterweisung in der Theorie d. h. in den rhythmischen und harmonischen Verhältnissen, und in der Notenschrift Hand in Hand gehen. Die Schüler müssen deshalb von der ersten Singe-

[1]) Hülfsbüchlein beim Gesang-Unterricht in den unteren Klassen höherer Lehranstalten von Heinrich Bellermann, Berlin, Verlag von Julius Springer. 10. Aufl. 1885. 11. Aufl. 1887. Von diesem Büchlein sind zwei Ausgaben erschienen; die eine im Violinschlüssel, die andere im Sopranschlüssel, d. h. dem C-Schlüssel auf der ersten Linie. 8vo, 32 S.

stunde an die Noten der zu singenden Stücke in der Hand haben und sich darnach richten. Sie erkennen sehr bald an der Stellung der Notenköpfe, ob die Melodie steigt, fällt oder auf derselben Tonhöhe stehen bleibt. Ebenso macht man die Schüler mit den einfachsten Zeitwerten, welche durch die ganze, halbe und Viertelnote ausgedrückt werden, bekannt. Und im Zusammenhange hiermit giebt man ihnen allmählich eine eingehendere Erklärung der diatonischen Tonleiter mit ihren Intervallen und ferner der rhythmischen oder Takt-Verhältnisse, die nicht blofs in lang und kurz abzumessenden Tönen bestehen, sondern erst durch die Betonung (gute und schlechte Taktzeit, *arsis* und *thesis*) ihre eigentliche Bedeutung erhalten. Diese Dinge, wenn sie richtig vorgetragen werden, kann auch der kleinste Sextaner fassen, und es kommt nur die eine Schwierigkeit hinzu, dafs wir heutzutage eine bestimmte oder absolute Tonhöhe, einen sog. Gabelton (Kammerton) angenommen haben und dadurch gezwungen werden, dieselben Verhältnisse der diatonischen Tonleiter auf die zwölf (und mehr) Stufen unserer sog. chromatischen Tonleiter zu transponieren. Oder mit anderen Worten, dafs wir unsere Gesänge nicht nur (um mich kurz zu fassen) mit den Noten von *C-dur*, sondern auch von *Des-dur*, *D-dur*, *Es-dur*, *E-dur*, *F-dur* u. s. w. zu schreiben pflegen, wodurch uns nicht nur die zu singenden Intervallen-Gröfsen angegeben werden, sondern zugleich auch die absolute Tonhöhe für dieselben bezeichnet wird. — Aber auch dieser Punkt übersteigt nicht das Fassungsvermögen der Schüler, wenn der Lehrer auch anfangs damit zufrieden sein mufs, dafs die Knaben die Transpositionen als Dur-Oktaven bis zu fünf Kreuzen und vier Been mechanisch auswendig lernen. Das Pensum in Untersexta besteht hiernach, was die praktische Ausführung des Gesanges betrifft, in der Einübung einer Anzahl von Choralmelodien und volkstümlichen Liedern, wie sie im Hülfsbüchlein gegeben sind, und wie sie aufserdem noch in reichlicher Auswahl die Musiksammlung des Gymnasiums in der nötigen Anzahl ausgeschriebener Stimmen besitzt. In allen diesen Gesängen kommen nur die Intervalle der diatonischen Tonleiter und die leichter zu fassenden Taktverhältnisse vor.

Ober-Sexta. Das Pensum dieser Klasse besteht teils in der Wiederholung und Befestigung der in Untersexta erlernten Kenntnisse und Fertigkeiten, teils aber in einer wesentlichen Erweiterung derselben auf rhythmischem Gebiete. Neben Chorälen und einzelnen Liedern kommen hier hauptsächlich einstimmige Motetten und Psalmen zur Einübung, von denen Eduard Grells 23 einstimmige Motetten [1]) einen vorzüglichen Übungstoff abgeben. Dieselben bewegen sich viel-

[1]) Dreiundzwanzig einstimmige Motetten (Sprüche vor dem Alleluja) für jede Zeit, von E. Grell. Neu-Ruppin 1867, R. Petrenz. — Der 128. Psalm „Wohl dem, der den Herrn fürchtet“ einstimmig von E. Grell. Berlin M. Bahn.

fach in längeren Melismen und wenden oft synkopierte Noten an, deren sicheres Abmessen für den späteren vier- und mehrstimmigen Chorgesang von der gröfsten Wichtigkeit ist.

Obgleich in den beiden Sexten nur einstimmig gesungen wird, so thut man doch wohl daran, die Schüler bald, spätestens bei ihrer Versetzung in den oberen Cötus, auf ihre Stimme zu prüfen und in Sopranisten und Altisten zu teilen, nicht etwa um mit ihnen schon Versuche im zweistimmigen Gesange zu machen. sondern damit man sie bisweilen abwechselnd üben kann, die Sopranisten in der höheren, die Altisten in der tieferen Stimmlage, und dann wieder beide gemeinschaftlich in bequemer Mittellage.

In Unterquinta werden die Schüler nach ihren Stimmen getrennt in verschiedenen Räumen je von einem besonderen Lehrer unterrichtet. Die Choralmelodieen werden nun von den Sopranisten etwa eine Terz höher gesungen, als sie im Hülfsbüchlein stehen; und von den Altisten etwa einen ganzen Ton tiefer. Den Haupt-Übungsstoff in Unterquinta bilden die Sopran- und Alt-Partieen von Motetten, Psalmen, Duetten u. s. w. von Palestrina, Händel, Grell, Graun, Durante, Marcello, Bellinzani u. a., die nun in den einzelnen Cöten so geübt werden, dafs man hin und wieder einmal — doch mufs dies immer nur ausnahmsweise geschehen! — einen Versuch im zweistimmigen Gesange machen kann. Durch die Teilung der Klasse haben die Lehrer jetzt den grofsen Vorteil, dafs sie eine kleinere Anzahl von Schülern (25, höchstens 30) vor sich haben, so dafs der einzelne wiederholt in jeder Stunde zum Sologesange aufgerufen werden kann. Dies spornt den Eifer sehr an, und es stellt sich dann bald heraus, wer von ihnen nach Ablauf des Semesters die Reife für die erste Singeklasse erreicht, und wer von ihnen als Oberquintaner erst weitere Übungen in der zweiten Singeklasse mitmachen mufs.

Die zweite Singeklasse für Sopran und Alt hat zwei wöchentliche Stunden und umfafst die musikalisch weniger begabten Schüler von Oberquinta und den beiden Quarten. Hier wird regelmäfsig zweistimmig gesungen, und zwar Choräle, leichte Motetten und Lieder. Alle halbe Jahre findet eine Versetzung nach der ersten Singeklasse statt. Diejenigen Schüler aber, die sich in den nächsten drei Semestern (d. h. bis zu ihrer Versetzung nach Untertertia) keine genügende Sicherheit für den Chorgesang angeeignet haben, werden alsdann vorläufig vom Sing-Unterricht dispensiert, bis sie nach Verlauf von einigen Jahren von neuem geprüft werden, ob sie den Stimmwechsel überstanden haben und dann in die zweite Singeklasse für Tenor und Bafs eintreten können.

Die zweite Singeklasse für Tenor und Bafs mit ebenfalls zwei wöchentlichen Stunden, ist für alle Schüler bestimmt, die den

Stimmwechsel überstanden haben und nun von neuem für den Chorgesang vorbereitet werden sollen. Sie umfaſst Mitglieder der Klassen von Obertertia bis Unterprima. Es wird hier niemand aufgenommen, wenn er nicht bereits das siebzehnte Lebensjahr angetreten hat. Das Pensum besteht in einer Wiederholung der in Sexta und Unterquinta erlernten theoretischen Kenntnisse, woran sich Übungen einstimmiger Tonleitern, kleiner Solfeggien, leichter Choral- nnd Lieder-Melodieen anschlieſsen. Hierbei stellt sich allmählich heraus, wer von den Schülern Tenor und wer Baſs singen wird. Nach der Teilung der Klasse in die Stimmen werden zweistimmige Choräle, Motetten und Lieder gesungen, und zwar nach ausgeschriebenen Einzelstimmen, welche Eigentum der Anstalt sind. Ein gedrucktes Hülfsbüchlein hat man bei erwachsenen Schülern nicht nötig. — Die musikalisch begabteren werden die zweite Singeklasse in einem halben Jahre durchlaufen. Die zurückbleibenden können den Kursus noch einmal durchmachen, werden dann aber, wenn sie das Ziel nach dem zweiten oder dritten Semester nicht erreicht haben, meist vom ferneren Gesang-Unterricht dispensiert.

Die erste Singeklasse, welche den eigentlichen Schulchor bildet, besteht aus den musikalisch begabteren und genügend vorbereiteten Schülern aller Klassen von Oberquinta bis Oberprima einschlieſslich. Von einem eigentlichen Pensum kann hier wohl nicht die Rede sein, da der vorbereitende Unterricht vorüber ist. Es kommt jetzt darauf an, daſs der Chor an guten, sangbar geschriebenen vier und mehrstimmigen Kompositionen im strengen gebundenen Stile in zweckmäſsiger Weise weiter geübt wird, und zwar zum bei weitem gröſsten Teile an *A-capella*-Gesängen, daneben aber auch an Stücken mit einer Instrumentalbegleitung, die der Lehrer auf dem Klavier zu spielen hat. Am besten wird man daher eine jede Singestunde, in welcher der volle Chor (Sopran, Alt, Tenor und Baſs) versammelt ist, mit einem einfachen vierstimmigen Choralsatz anfangen, dem dann die Übung eines oder zweier *A-capella*-Sätze (von Palestrina, Orlandus, Gallus, Eccard, Grell, Succo u. a.) folgt. Zum Schluſs der Stunde kann man dann noch einige begleitete Stücke (vielleicht Chöre aus einem Händelschen Oratorium) nehmen. Die Wahl der Gesänge bleibt dem Lehrer, natürlich in den angegebenen Grenzen des gebundenen Stiles überlassen. Er thut aber wohl daran, von vornherein hierbei auf die im Laufe des Schuljahres eintretenden Festlichkeiten Rücksicht zu nehmen, als da sind: Sr. Majestät des Kaisers Geburtstag, Entlassung der Abiturienten zu Ostern, öffentliches Examen, Feier des Schlachttages von Sedan, Entlassung der Abiturienten zu Michaelis, Reformationsfest u. s. w. — Auch die Gesänge zu den Schulfeierlichkeiten müssen so viel als irgend möglich im gebundenen Stile sein, also aus Chorälen, Motetten, Psalmen, Chören aus Oratorien u. s. w. bestehen.

Mehrstimmig arrangierte Volkslieder dürfen kaum ausnahmsweise zugelassen werden. Wenn der Chor zweckmäfsig vorbereitet und richtig geleitet wird, finden die Schüler selbst wenig Geschmack an solchen Liederchen, in denen der Sopran die Hauptmelodie singt und die drei anderen Stimmen nur zur Ausfüllung einer mehrstimmigen Harmonie benutzt werden. In einer guten contrapunktischen Komposition müssen alle daran teilnehmenden Stimmen, soviel es ihrer sind, selbständig geführt sein nnd gleichberechtige Teile des Ganzen bilden. Und hierauf beruht auch die Disciplin eines jeden Chores, namentlich aber eines Schulchores. Es würde ein ganz schiefes Verhältnis unter den Sängern entstehen, wenn irgend eine Stimme sich mehr als die anderen dünken wollte. Volkslieder wie „Heil dir im Siegerkranz“, „Stimmt an mit hellem hohen Klang“, „Es braust ein Ruf wie Donnerhall“ u. a. müssen bei Schulfeierlichkeiten daher dem Gemeindegesang überwiesen werden, d. h. von der ganzen Versammlung mit Einschlufs der Singeklasse einstimmig gesungen werden, ganz abgesehen davon, dafs sie im vierstimmigen Satze auch musikalisch oft wirkungslos sind, matt und weichlich klingen.

Der ersten Singeklasse stehen im ganzen vier wöchentliche Stunden zur Verfügung, nämlich die beiden Hauptstunden Dienstags und Freitags Nachmittags von 4—5 Uhr, in denen regelmäfsig der volle Chor zusammentritt, und daneben an denselben Tagen die beiden Vormittagsstunden von 11—12 Uhr, an welchen nur die Sopranisten und Altisten aus den Klassen von Oberquinta bis Untertertia einschliefslich teilzunehmen haben, soweit sie nämlich in dem jugendlichen Alter stehen, dafs sie noch nicht den Konfirmandenunterricht besuchen und durch diesen behindert sind. Diese beiden Vormittag-Stunden sind unentbehrlich und für den ganzen Organismus des Schulchores von der gröfsten Bedeutung. Denn hierdurch ist dem Gesanglehrer allein Gelegenheit gegeben, die Leistungen der jüngeren Mitglieder seines Chores genügend zu kontrollieren und zugleich darauf hinzuwirken, dafs die im vollen Chor am Nachmittag zu übenden Gesänge so weit in den Oberstimmen vorbereitet sind, dafs in den Chorstunden nicht zu viel Zeit mit Einzel-Übungen der Oberstimmen verloren geht, wodurch die Männerstimmen leicht das Interesse an der Sache verlieren, sich langweilen, plaudern u. s. w., und, wenn auch nicht absichtlich, doch dem Lehrer die Disciplin erschweren.

Nachdem wir in den vorstehenden Zeilen den Gesang-Unterricht sowohl seiner äufseren Einrichtung nach, als auch in seinen Pensen kennen gelernt haben, wollen wir nun noch einen Blick auf die von der ersten Singeklasse zu singenden Stücke werfen, um zu sehen, was ein gut organisierter Schulchor im Laufe eines Jahres zu leisten im stande ist. Es wurde schon oben gesagt, dafs den Haupt-Übungsstoff immer der *A-capella*-Gesang bilden müsse; indessen ist es auch wohl angebracht, daneben sangbar geschriebene klassische Werke, die mit

einer Intrumentalbegleitung gedacht sind, zur Belebung des Unterrichtes heranzuziehen, namentlich Händel'sche Oratorien. So wird auf dem grauen Kloster im Laufe eines Jahres von Ostern bis Ostern gewöhnlich ein Oratorium durchgeübt. Im Jahre 1883/84 der Judas Maccabaeus 85/86 der Samson, 86/87 der Josua, natürlich mit Überspringung einzelner Chöre, namentlich dann, wenn es die Umstände gebieten, dafs durch Schulfeierlichkeiten u. s. w. besondere Aufgaben dazwischen zu lösen sind. In dem Schuljahre von Ostern 1885 bis Ostern 1886 sind folgende Stücke eingeübt, zum teil auch aus früheren Semestern wiederholt worden.

A. Choräle im einfachen vierstimmigen Satz von Grell, Bellermnan u. a. Komm, heiliger Geist, Herre Gott. Mache dich mein Geist, bereit. Wie schön leucht uns der Morgenstern. Gelobet seist du Jesu Christ. Christ, der du bist der helle Tag. Christe du Lamm Gottes. Wie fleucht dahin des Menschen Zeit. Christus der ist mein Leben. Jesus meine Zuversicht. Allein Gott in der Höh sei Ehr. Ich singe dir mit Herz und Mund. Lobe den Herren, den mächtigen König der Ehren.

B. *A-capella*-Gesänge. Palestrina: *Ego sum panis vivus. Valde honorandus est. Sicut cervus desiderat.* Jacobus Gallus: *Ecce quomodo moritur justus.* Graun: Auferstehn. Mozart: *Ave verum corpus.* Succo: Wenn ich dich nur habe. Putsch: *Salvum fac regem, a. 8. v.* H. Bellermann: *Ecce nunc benedicite. Angelus Domini. Ego sum resurrectio.* Psalm 100. Es ist in keinem andern Heil, *a. 8. v.*

C. Weltliche Lieder (ebenfalls ohne Begleitung) von Zelter, Emil Fischer, Grell (op. 17), H. Bellermann (aus op. 19, 28, 31). Diese Lieder wurden nur hin und wieder zum Schlufs der Stunde gesungen.

D. Gesänge mit Instrumental-Begleitung am Klavier. Händel: Hallelujah aus dem Messias. Grell: *Te Deum laudamus.* Psalm 121. H. Bellermann: Psalm 84. Händels Samson (fast alle Chöre) nämlich: Erschallt Trompeten. Gott, Schöpfer alles Lichts. Dann sollt ihr sehn. Zum glanzerfüllten Sternenzelt. Sie treten deinen Knecht (mit Alt-Arie). Hör' Jacobs Gott. Gesang und Tanz. Ehret in seiner Herrlichkeit. Im Donner komm, o Gott. Gott Dagon hat den Feind besiegt. Hör' mich, o Gott. Klag', Israel, klag'. Über deinem Grabe sei. Laut schalle unsrer Stimmen voller Chor.

Die Partituren und Stimmen zu allen auf dem Gymnasium zu singenden Kompositionen (mit Ausnahme der ersten Übungen, Choräle und Lieder, die im Hülfsbüchlein stehen) sind Eigentum der Anstalt. Die Stimmen müssen zahlreich von der Schulkasse angeschafft werden, so dafs jeder Schüler ein besonderes Notenblatt in der Stunde erhält.

Ist dies nicht der Fall, müssen zwei oder mehr Schüler miteinander einsehen, oder verlangt der Lehrer gar, dafs der Schüler aus einem Klavierauszuge sich seine Stimme mühsam heraussucht, so leidet die Ordnung, und es kann von einem wünschenswerten Erfolge des Unterrichts nicht mehr die Rede sein. Bedenkt man alle diese Schwierigkeiten, zu denen noch die Gröfse der ersten Singeklasse hinzukommt, die bei zweckmäfsig organisiertem Gesang-Unterricht ungefähr den fünften Teil der gesamten Schülerzahl einer Anstalt, also gegen 120 Mitglieder umfafst, so ist es schwer zu sagen, wie sich die Verfasser der verschiedenen Choral- und Lieder-Sammlungen die Verwertung derselben beim Unterricht denken.

Folgende Gesangschulen, Lieder-, Choral- und Motetten-Sammlungen sind zur Anzeige und Besprechung eingegangen:

a. Liederbücher, welche mehr dem Turn-Unterricht, als dem Gesang-Unterricht dienen: 1. Liederbuch für jugendliche Turner, herausgegeben vom Berliner Turnrat. Braunschweig Georg Westermann. Klein 16mo XII und 148 S., ohne Noten. — 2. Hundert Lieder für die deutsche Jugend zum Gebrauche für Schulen bei Ausflügen u. s. w. zusammengestellt von Friedrich Hesse, Dessau Paul Baumann, kl. 16mo 56 S. ohne Noten. — 3. Hundert frische Lieder zum Gebrauche für Schülerturnfahrten herausgegeben von Hermann Müller. Düsseldorf Felix Bagel, 1885. hoch 8vo 73 S. mit einstimmigen Melodieen. — Ob es zweckmäfsig ist, den Turnunterricht und Turnerfahrten mit Gesang zu verbinden, ist sehr fraglich, da der Gesang, wenn der Turnlehrer nicht selbst ein gebildeter Musiker ist, leicht in Geschrei ausartet. Vor der Turnstunde mag das Singen allenfalls gestattet sein, nach der Stunde aber mit atemlosen Lungen, ebenso beim Marschieren, noch dazu auf staubigen Chausseen, ist es der Gesundheit nachteilig. Die drei Büchlein sind im Werte ziemlich gleich. Zu bedauern ist, dafs in No. 1 in dem Schenkendorffschen Liede „Scharnhorst“ die dritte hochpoetische Strophe „Arge Stadt, wo Helden kranken“ gestrichen ist, und dafs im Blücherliede („Was blasen die Trompeten Husaren heraus“) für „Juchheirafsafsa, und die Preufsen sind da“, „die Deutschen sind da“, gesetzt ist. Blücher hat die Preufsen geführt, und wenn man dafür dort die Deutschen sagt, so fälscht man die vaterländische Geschichte.

b. Gesang-Schulen, Leitfäden u. s. w. 1. Chorgesangschule für höhere Lehranstalten von Fr. Zimmer. Quedlinburg Vieweg, 1885. 8vo 64 S. — 2. Vollständiger theoretisch-praktischer Lehrgang des Schul-Unterrichtes im Singen nach Noten etc. F. W. Sering. Leipzig Carl Merseburger, 8vo, IV und 70 S. — 3. Praktische Chorgesangschule. Leitfaden für den Gesangunterricht etc. herausgegeben von Wilhelm Bünte. 4. Aufl. Hannover Fr. Cruse. 8vo 32 S. — 4. *Prima*

vista. Eine Gesanglehre in Form von streng progressiv geordneten Übungen für Schüler von Michael Bauer. 5. Aufl. Wien Julius Klinkhardt. 8vo 35 S. — 5. Chorgesangschule. Eine Anleitung zum Chorgesange u. s. w. von Adalbert Überlée. Berlin Enslin, 8vo 48 S. — 6. Chorgesangübungen für Gymnasien und Realschulen herausgegeben von Ad. Wunderlich I. Teil. Nürnberg Friedrich Korn, 8vo, 47 S. — Von diesen sechs Werkchen ist keins zum Gebrauch zu empfehlen, einige enthalten sogar Falsches und Verkehrtes. In No. 1 und 2 heifst es übereinstimmend „der ganze Ton dauert vier Schläge, der halbe Ton zwei Schläge u. s. w. — No. 3 giebt auf S. 5 eine falsche Anleitung zur Intonation. Das Intervall, welches gewöhnlich zu klein abgemessen wird, ist der diatonische Halbton (15:16), seltener sind es die ganzen Töne. — No. 4 enthält einige Übungen, die ein geschickter Lehrer möglicherweise mit Erfolg benutzen kann. Die vorkommenden Erklärungen z. B. über Moll sind unverständlich. — No. 5 ist ein trostloses Büchlein, in dem ziemlich alle Definitionen (Musik, Ton, Tonleiter, Accorde, Takt u. s. w.) falsch gegeben sind. Selbst die Schreibung „Rythmus“ für Rhythmus dürfte in einem Schulbuche nicht zu rechtfertigen sein. — No. 6 giebt Notenbeispiele, die namentlich in Bezug auf den Rhythmus und die Anwendung der Pausen sehr mangelhaft sind. Auch der Begriff der Syncope scheint dem Verf. nicht ganz klar zu sein, was aus seiner eigentümlichen Unterscheidung zwischen Syncope und Ligatur hervorgeht.

c. Lieder und Choräle für zwei und drei Knabenstimmen. 1. Lieder für die Jugend. Zum Gebrauche für Schule und Haus etc. von M. Rudolf. I. Heft, 74 zweistimmige Lieder. 3. Aufl. Riga N. Kymmel 8vo 76 S. — 2. Zweistimmige Chorgesänge für die Oberklassen der Volksschulen, sowie für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten von Wilhelm Bünte. Hannover Karl Meyer. 8vo 80 S. — 3. Vier deutsche Kaiser- und Vaterlandslieder von F. J. Schumann. Berlin Franz Rosenthal 12mo 16 S. — 4. Liederbuch für die oberen Klassen der Bürgerschulen, sowie für Gymnasien und Realschulen von Franz Kreutz. 12. Aufl. Halle H. W. Schmidt, 8vo 108 S. — 5. Zwanzig dreistimmige Lieder zum Gebrauch in höheren und niederen Schulen komponiert von Agathon Atzeroth. Langensalza Hermann Beyer, 8vo 34 S. — Ein guter sangbarer zwei- und dreistimmiger Satz fehlt den fünf Werkchen allen. Am besten dürfte noch No. 1 zu gebrauchen sein. Auch in Bezug auf die Auswahl der Texte lassen sich manche Einwände machen. Entsetzlich ist es aber, wenn man das schöne Nachtlied Goethes „Über allen Gipfeln ist Ruh, in allen Wipfeln spürest du“ etc. in ein „Unter allen Wipfeln ist Ruh, in allen Zweigen hörest du keinen Laut“, u s. w. verballhornt findet. So steht es in No. 2 S. 16, und es sind dann noch zwei Strophen hinzugefügt, wie sie dummer nicht gedacht werden können.

d. Vierstimmige Gesänge für Sopran, Alt, Tenor und Bafs. 1. Schul-Choralbuch. Eine Sammlung von 41 der bekanntesten Choräle etc. bearbeitet von G. A. H. Barth. 5. Aufl. Wittstock Hermann Rother. 8vo 36 S. — 2. Liederstraufs. Zweiter Teil. Sammlung von Liedern und Gesängen für gemischten Chor von B. Kothe. 2. Aufl. Breslau Franz Görlich. 8vo 154 S. — 3. Auswahl mehrstimmiger Lieder für höhere Lehranstalten bearbeitet von Hermann Hauer. 11. Aufl. Berlin im Selbstverlage des Verfassers 8vo 160 S. — 4. Sangeslust. Sammlung gemischter Chorgesänge für Gymnasien und Realschulen von Rudolf Palme. Leipzig Max Hesse. 8vo 420 S. — 5. Liedersammlung für gemischten Chor von Ernst Methfessel. 1. Teil, 5. Aufl. Schaffhausen 8vo 174 S. — 6. Liederschatz für höhere Schulen. 3. Teil, Lieder für vierstimmig gemischten Chor herausgegeben von C. Günther und G. Noack. Selbstverlag der Herausgeber, Mörs a. Rh. und Herford in W. 8vo 411 S. — Von diesen sechs Werkchen sind die Nummern 1, 2, 3 zum Teil nicht unbrauchbar, abgesehen von dem oben besprochenen, schwerwiegenden Übelstande, dafs die Schüler aus der sog. Partitur singen müssen. In No. 5 und 6 begegnen wir abermals der Verballhornung des Goetheschen Nachtliedes „Über allen Gipfeln ist Ruh“, was allein schon ein Grund sein dürfte, die Bücher von der Schule fern zu halten. Das schlechteste Machwerk unter ihnen ist aber trotz seines billigen Preises (— 420 Octav-Seiten guten Notendruckes für 1 Mark 20 Pf.!! —) No. 4, die Palme'sche Sammlung. Meisterwerke des 16. und 17. Jahrhunderts, wie das *Ecce quomodo moritur justus* von Jacobus Gallus, das *Vere languores* von Ant. Lotti u. a. erscheinen hier ohne allen Grund in einer schlimmen Verhunzung. Von andern Mifsgriffen, z. B. in der Wahl der Stücke (ein *Ave Maria* von Dr. Franz Liszt! und ein nicht viel besseres von George Onslow u. s. w.) gar nicht zu sprechen.



XIV.

Turnen und Gesundheitspflege

C. Euler.

Die Leibesübungen.

Das turnerische Leben bewegte sich im Jahre 1886 weniger auf dem eigentlich litterarischen Gebiete, als auf dem der ausübenden Praxis und der freien Besprechungen und Vorträge in turnerischen Zusammenkünften.

Es wird zunächst zweier Schriften zu gedenken sein, welche die **antike Gymnastik** behandeln.

Gymnasiallehrer Dr. Kanter zu Graudenz schrieb eine Programmabhandlung:

Platos Anschauungen über Gymnastik. Erster Teil.

Der Herr Verfasser gedenkt eines Ausspruches Haases in seiner Abhandlung: „Palästra-Palästrik“ in Ersch und Grubers Allgemeiner Encyklopädie: „Von den noch erhaltenen Schriftstellern der Griechen enthalten zwar sehr viele einzelnes über die Gymnastik; indessen eine besondere Berücksichtigung verdienen namentlich die Philosophen, welche sie zum Gegenstand ihrer Betrachtung machten, Plato, Aristoteles und Xenophon, der fast alles Heil in ihr sucht.“

Dr. Kanter hat zunächst sich Plato ausgewählt, dessen Anschauungen über die Gymnastik übersichtlich zusammengestellt und gruppiert ohne jedoch die Arbeit damit abgeschlossen zu haben.

In dem in Aussicht gestellten zweiten Teil gedenkt er im Anschlufs an Plato auch die Ansichten des Aristoteles und Xenophon mitzuteilen.

Es ist gewifs ein verdienstliches Unternehmen, Plato auch nach dieser Seite hin einmal gründlich zu durchforschen — führen wir unsere moderne Gymnastik doch gern auf die antike zurück, und gerade Plato bietet uns eine Fülle der bemerkenswertesten Anhaltspunkte. Er betont die Gesundheit als an der Spitze aller menschlichen Güter stehend; das

zweite sei die Schönheit, das dritte die Kraft zum Lauf und allen anderen körperlichen Bewegungen, und erst an vierter Stelle folge der Reichtum, nicht blinder, sondern von Einsicht begleiteter. Jünglinge und Knaben haben für den Leib zu sorgen, so lange er noch wächst und heranreift, da sie dadurch zugleich für die gesamte geistige Bildung oder die Philosophie wirken. Der Verständige wird sein Leben so einrichten, dafs er diejenigen Kenntnisse in Ehren hält, welche die Seele bilden; dann wird er auf seine Gcsundheit achten und das vorzüglich betreiben, dafs er kräftig, gesund und schön werde; und bei alledem wird er sich von dem Gedanken leiten lassen, dafs Leib und Seele in das richtige Verhältnis zu einander gebracht werden. Aber auch die körperliche Tüchtigkeit mufs erst erzielt werden durch Übung und Gewöhnung. Das kostet aber Schweifs und bedarf gewaltigcr Anstrengung. Wenn es jemand Ernst nimmt mit der Sorge für den Leib, kann er unmöglich die Gymnastik übersehen.

Diesen und ähnlichen allgemeinen Anschauungen Platos schliefst Dr. Kanter desselben besondere Ansichten über die Erziehung, zunächst im Kindesalter, an. Plato betont auch hier vor allem geregelte Körperübung. Die Beziehungen zwischen der musischen und gymnastischen Bildung werden an der Hand platonischer Aussprüche weiter ausgeführt, nicht ohne dafs auch Rückblicke auf die Jetztzeit geworfen werden.

Auch die ethische und politische Bedeutung, welche Plato der Gymnastik beilegt, wird erörtert, seine Angaben über die gymnastischen Einrichtungen und ihre staatliche Gestaltung werden mitgeteilt. Der Inhalt der sehr fleifsigen und sachkundigen Schrift ist somit ein reicher, ein baldiges Erscheinen des zweiten Teils wäre erwünscht. (Besprochen ist die Schrift auch von Dr. Hugo Rühl in der Monatsschrift für das Turnwesen, herausgegeben von C. Euler u. G. Eckler, Berlin R. Gaertner (Hermann Heyfelder) 1886. S. 395, und von Feldkircher in der Zeitschrift für das österreichische Turnwesen, herausgegeben von Jaro Pawel, 1886. S. 226.)

Die zweite Schrift fürt den Titel:

> Zum Pentathlon der Hellenen. Mit zwei Abbildungen des Gesamtkampfes. Von Dr. Hans Marquardt, Gymnasiallehrer an der Domschule zu Güstrow. Güstrow — Kommission bei Opitz & Co. 1886. 22 S. 4°.

Der Inhalt der Schrift ist eine neue Untersuchung über den Verlauf des Pentathlon, jenes Wettkampfes bei den griechischen Nationalspielen, in dem in fünf Übungen um den schliefslichen Siegespreis gerungen wurde. Eine ganze Litteratur ist bereits über denselben erschienen; die bedeutendste Schrift ist die von Eduard Pinder: „Über den Fünfkampf der Hellenen“, Berlin 1867. Die von letzterem aufgestellte Reihenfolge der Übungen ist: 1. Sprung als Normalleistung;

2. Speerwurf; 3. Lauf der vier besten Speerwerfer; 4. Diskuswurf der drei besten Läufer; 5. Ringkampf der zwei besten Diskuswerfer. Der in letzterem Kampf Siegende ging als Sieger aus dem ganzen Kampf hervor. Die Pindersche Aufstellung hat vielfach Anklang gefunden. Der schliefsliche Sieger mufste also einen normalen Sprung ausführen, zu den vier besten Speerwerfern, den drei besten Läufern, den zwei besten Diskuswerfern gehören, um dann von den zwei Übriggebliebenen der beste Ringkämpfer zu sein. Versuche, die in neuerer Zeit (z. B. am Kgl. Wilhelmsgymnasium zu Berlin) angestellt wurden, haben die Ausführbarkeit eines in der Weise aufgebauten Fünfkampfes ergeben.

Dr. Marquardt glaubt aber, besonders auch auf Grund zweier, bis dahin nicht bekannter bzw. nicht beachteter Abbildungen, den Verlauf des Fünfkampfes anders erklären zu sollen. Er meint, dafs nicht nur alle fünf Kampfarten wirklich durchgekämpft werden mufsten, dafs dieselben von gleichem Gewicht für die Entscheidung gewesen seien, der Ringkampf als letzter den Ausschlag gegeben habe, sondern auch, dafs alle Bewerber bis ans Ende sich in gleicher Weise an allen Kämpfen beteiligen mufsten.

So scharfsinnig und gelehrt Dr. Marquardts Ausführungen auch sind, so treten denselben doch gewichtige Bedenken entgegen, welche Oberlehrer Dr. Rühl-Stettin in der Besprechung der Marquardtschen Schrift (Mtsschrft. 1886, S. 322) kurz und scharf angedeutet hat, während Professor Dr. Spielmann-Brixen in Pawels Zeitschrift 1886, S. 192 Dr. Marquardt zustimmt.

Denselben Gegenstand behandelt Professor Dr. Fedde in Breslau in der Abhandluug:

Über den Fünfkampf der Hellenen

in den „Jahrbüchen der deutschen Turnkunst“ (herausgegeben von Bier in Dresden. Leipzig Ed. Strauch, Jahrgang 1886).

Dr. Fedde behandelt das Thema zugleich vom praktischen wie theoretischen Standpunkt, d. h. als Turner und als Gelehrter, und hat besonders über den sog. Phayllossprung eingehende Untersuchungen angestellt. (Vergl. auch „die Durchführung des griechischen Fünfkampfes (Pentathlon)“ im Ersten Wiener Turnverein in der „Deutschen Turnzeitung“, herausgegeben von Ed. Strauch 1886, S. 501).

Es möge hier zugleich auch auf einen Aufsatz Dr. K. Wafsmannsdorffs in Heidelberg:

Herrn Ad. Böttichers Ansicht über die *ἀγκύλη* oder das ammentum der Alten

in der Monatsschrift 1886, S. 33 ff. hingewiesen werden.

Dr. Bötticher gedenkt in seinem Werk: „Olympia. Das Fest und seine Stätte“ (2. Aufl. S. 114) auch der *ἀγκύλη*, des ammentum der Römer, d. h. des Wurfriemens am Speer der Alten, dessen Rolle

beim Schleudern, wie er meint, sich nicht mit Sicherheit ermitteln lasse. Dr. Wafsmansdorff berichtigt Bötticher dahin, dafs bereits bei Gelegenheit der 24. Versammlung der deutschen Philologen und Schulmänner zu Heidelberg 1865 von ihm der Gebrauch des Ammentum erklärt worden sei. Prof. Köchly habe ihm beigestimmt und ihm bezeugt, dafs es ihm gelungen sei, „das Geheimnis des Ammentum vollständig wieder zu entdecken.“

Als zusammenfassende, das **Mittelalter und die neuere Zeit** behandelnde historische Arbeit ist zu bezeichnen:

Geschichte der Leibesübungen von Friedrich Iselin. Herausgegeben von Dr. Paul Meyer. Mit dem Bildnis Fr. Iselins. Leipzig 1886. Verlag von Eduard Strauch. 154 S.

Diese von Dr. C. Euler in der Monatsschrift 1886, S. 301 ff. und von M. Zettler in der Deutschen Turnzeitung 1886, S. 719 besprochene Schrift, welche selbst zu veröffentlichen dem 1882 verstorbenen Verfasser nicht mehr vergönnt war, behandelt im ersten Abschnitte „die Waffen- und Kriegsübungen“ (das Turnier, das Tragen der Waffen, das Fechten, das Zielschiefsen), im zweiten „die Leibesübungen“ (Baden und Schwimmen, Schlittenfahren, Reiten, Fischen und Jagen, Spazieren, Steigen, Zufufsreisen, Laufen, Springen, Tanzen, Voltigieren, Ringen, Werfen, Klettern, Leibesübungen im allgemeinen, Musik); im dritten Abschnitt die Spiele (Kugelspiele, Ballspiele, „diverse Spiele“).

Der Stoff, zum Teil etwas wunderlich geordnet und gruppiert, ist mit erstaunlichem Fleifs zusammengetragen. Die Sprache ist überaus knapp, vielleicht hätte einzelnes etwas mehr ausgeführt, in gefälligere Form gebracht werden können. Der Inhalt ist höchst wertvoll, besonders für die Geschichte der Leibesübungen in Basel, über welche Iselin schon früher tüchtige Aufsätze geschrieben hatte, erschöpfend.

Von dem unermüdlich thätigen Dr. K. Wafsmannsdorff sind 1886 zwei Schriften herausgegeben worden, welche zum Teil gymnastischen Inhalts sind:

Die Erziehung Friedrichs des Siegreichen, Kurfürsten von der Pfalz. Aus Michel Beheims Reimchronik mitgeteilt u. s. w. Heidelberg 1886. Karl Groos.

Des Pritschenmeisters Lienhard Flexels Reimspruch über das Heidelberger Armbrustschiefsen des Jahres 1554. Bei Gelegenheit der 500jährigen Jubelfeier der Universität Heidelberg herausgegeben u. s. w. Mit einem Lichtdruck aus Merians Panorama Heidelbergs. Heidelberg 1886. Karl Groos.

Beide Schriften (besprochen von C. Euler in der Monatsschrift 1886, S. 302, und von Pawel in seiner Zeitschrift 1886, S. 343 f.) enthalten zugleich wertvolle Bemerkungen und Erläuterungen des Herausgebers.

Hierher gehören auch:

Friedrich Ludwig Jahns Werke. Neu herausgegeben, mit einer Einleitung und erklärenden Anmerkungen versehen von Dr. Carl Euler, Professor u. s. w. Hof. Verlag von Rudolf Lion. Erster Band 1884 LII u. 544 S. Zweiter Band, erste Hälfte 1885 XXXII u. 468 S. Zweite Hälfte 1887. LXI u. 660 S.

Das weit angelegte Werk ist nur langsam fortgeschritten, da sowohl die Sammlung und Sichtung des Stoffes, als auch die erklärenden Anmerkungen viel Zeit und Mühe in Anspruch nahmen. Es ist das erste Mal, dafs Jahns Schriften und Aufsätze u. s. w., vereint herausgegeben werden. Einige derselben waren gänzlich verschollen, und ihre Wiederauffindung wurde zum Teil dem Zufall verdankt. In den Anmerkungen ist versucht worden, den bei der absonderlichen Schreibweise Jahns und seinem Haschen nach eigentümlichen, vielfach veralteten, wohl auch selbstgebildeten Worten nicht leicht zu verstehenden Inhalt dem Verständnis näher zu bringen. Von turnerisch besonderer Bedeutung ist die „Deutsche Turnkunst“ in der ersten Hälfte des zweiten Bandes; auch die in der zweiten Hälfte desselben mitgeteilten, auf das Turnen bezüglichen Aufsätze und Aussprüche enthalten des Bemerkenswerten viel.

Die Einleitungen zu jedem Band bezw. Halbband enthalten eine Einführung in die Schriften und Aufsätze Jahns und mit ihnen zugleich ein Stück seines Lebens. Der Herausgeber konnte, auf Grund derselben und mit Zuhilfenahme anderer Quellen, besonders auch von Briefen, Jahn von so manchen, ihm auch im späteren Leben gemachten Vorwürfen und Anschuldigungen reinigen. Dies gilt vor allem von Jahns Verhalten in der Deutschen National-Versammlung zu Frankfurt a. M. 1848 und 1849. Die von ihm gehaltenen Parlamentsreden werden ebenfalls mitgeteilt.

Wegen der Beziehungen zu Jahn sei hier der kleinen Schrift des Oberlehrers Dr. G. Hartung: Geschichte der Priegnitz und des Priegnitzer Turngaues. Wittstock 1886 gedacht, da bekanntlich die Priegnitz Jahns Heimat ist. (Besprochen von Pawel in seiner Ztschr. S. 261 und in der D. Turnztg. S. 344.) Auch der Aufsatz von Dr. C. Euler: „Jahns Stellung zur deutschen Frau“, zuerst mitgeteilt in der Sonntagsbeilage zur Vossischen Zeitg. 1885, dann wieder veröffentlicht in der D. Turnztg. 1886, sei erwähnt.

Bevor ich zu den das **praktische Turnen** behandelnden Schriften übergehe, ist zunächst zu nennen:

Das Turnen in Schule und Verein mit Zugrundelegung des Schulturnens in [österreichisch] Schlesien. Von Robert Keller, Turnlehrer an den Staatsmittelschulen

in Bielitz und Gauturnwart der Turnvereine Mährens und Schlesiens 1886. Kommissions-Verlag bei A. Pichlers Wwe. & Sohn in Wien. Druck von Rudolf M. Rohrer in Brünn. 24 S.

Die Schrift (besprochen von C. Glas in der Mtsschrft. 1886. S. 234 und in Pawels Zeitschrft. S. 307, von Dr. Brendicke in den Jahrb. 1886. S. 403) enthält Klagen über so manche Mängel im Turnen der Volksschule, der Lehrerbildungsanstalten, über die grofse Geneigtheit zu Befreiungen vom Turnunterricht (eine weitverbreitete Klage!), über das Turnen an den Gymnasien, an denen es noch nicht überall eingeführt sei; er verlangt auch bessere Stellung der Turnlehrer.

Anleitung zur Erteilung des Turnunterrichts an den österreichischen Realschulen und an den mit ihnen verwandten Lehranstalten. Auf Grund des Lehrplans bearbeitet von Jaro Pawel. Erster Teil. Erste Klasse. Wien 1886. Alfred Hölder.

(Besprochen ist die Schrift von Hausmann in der Mtsschrft. 1886 S. 229 ff., von Leonhardt in den Jahrbüchern der deutschen Turnkunst 1886, S. 153 ff., in Pawels Zeitschrift für das österreichische Turnwesen 1885, S. 497 f. von H. Brendicke, 1886, S. 20 ff. von Brunner.)

Im Jahre 1884 erschien von Pawel der „Grundrifs einer Theorie des Turnens“. Erster Band. 1885 begründete er die „Zeitschrift für das österreichische Turnwesen“, gab „Deutschlands Turner“ und einen „kurzen Abrifs der Entwicklungsgeschichte des Deutschen Schulturnens“ heraus, schrieb eine Reihe von Aufsätzen und 1886 nun dies vorliegende Buch, 262 S. stark, grofs 8⁰! Gewifs eine grofse Rührigkeit, vielleicht zu grofs, auf Kosten der Gründlichkeit im einzelnen!

Das letzte Werk ist weitläuftig angelegt — es sollen noch zwei Teile oder Bände folgen. —

Zunächst sei bemerkt, dafs es gut gewesen wäre, wenn der Herr Verfasser den zu Grunde gelegten Lehrplan in irgend einer Weise besprochen hätte, da die Kenntnis desselben bei den aufserhalb Österreichs lebenden Lehrern nicht vorausgesetzt werden kann. Der Inhalt des Buches ist kurz dieser: Im „vorbereitenden Teil“ kommen zur Besprechung: 1. Aufgabe und Bedeutung des Turnunterrichts; 2. Aufgabe und Wirksamkeit des Turnlehrers; 3. Gestaltung des Turnunterrichts im allgemeinen; 4. besondere Grundsätze im Lehrverfahren; 5. Gesundheitliche Rücksichten; 6. Disziplin; 7. Begrenzung des Turnunterrichts für die Mittelschulen. Es sind weitere Ausführungen des Lehrplanes, in der Hauptsache Richtiges, wenn auch nichts wesentlich Neues bietend.

Der „unterrichtliche Teil“ umfafst: 1. Ordnungsübungen; 2. Freiübungen; 3. Stabübungen (Eisenstab); 4. Langes Schwungseil; 5. Freispringen; 6. Schwebebaum; 7. Wagerechte Leitern; 8. Senkrechte

und schräge Leitern; 9. Stangengerüst; 10. Liegestütz und zwar auf dem Boden, „als Einleitung der Stützübungen“; 11. Barren; 12. Spiele. Eine grofse Tabelle enthält einen Übungsplan auf 80 Stunden verteilt.

Bei jeder Übungsgattung bezw. jedem Übungsgerät kommt eine Vorbemerkung, in welcher der Zweck, das Wesen der Übungen, auch eine kurze Beschreibung des Übungsgerätes gegeben wird, dann eine allgemeine Übersicht der Übungsarten, die Angabe des Lehrstoffes nach dem Lehrplan, die methodische Ausführung, die Verteilung des Lehrstoffes auf einzelne Stunden; schliefslich werden einige Übungsbeispiele gegeben.

So ist in dem Buche eine gewisse Methode und Ordnung. Kaum aber wird sich aufrechterhalten lassen die Verteilung des Stoffes auf einzelne Stunden. Die nach dieser Seite hin gemachten Versuche sind nicht durchweg gelungen; der Lehrer wird sich bald von solcher Beschränkung befreien. Das Reck ist auffallenderweise nicht mit aufgenommen.

Die beigegebenen Abbildungen sind durchweg gut.

Turnbuch für Schulen. Kurzgefafste Anleitung für den Turnunterricht. Von Guido Sauerbrei, städtischem Turnlehrer in Gera. Mit 42 in den Text gedruckten Holzschnitten. Berlin Theod. Hofmann. 1886. 144 S.

Das Buch ist hauptsächlich für die Volksschulen bestimmt. Es verdient aber auch hier deshalb Erwähnung, da eine Sammlung von Übungsbeispielen gegeben ist, welche auch das weitere Gebiet des Schulturnens umfassen und über den Rahmen der Volksschule hinausgehen. Es wird auf kleinem Raum ziemlich viel geboten. Mit den Freiübungen wird nicht jeder einverstanden sein. Nicht richtig ist es, S. 139 Fichte, Arndt und Körner in der Weise, wie es hier geschieht, mit dem Turnen in Beziehung zu bringen.

Repetitorium der Turnübungen an den Geräten für Gymnasiasten, Realschüler, Seminaristen etc. von A. Triebel, Turnlehrer an der Kgl. Landesschule Pforta. Naumburg a/S. Kommissions-Verlag von Julius Domrich. 1886. 24 S. 16°.

Ein langer Titel für das kleine Schriftchen, das, wie in der Einleitung (der Verfasser sagt „zur Verständigung“) etwas wortreich auseinandergesetzt wird, von allen Schülern, nicht blofs den Vorturnern, als eine Art Leitfaden, besonders auch beim Kürturnen, d. h. dem freiwilligen Turnen, benutzt werden soll. Es ist hierbei wohl zunächst an die Schüler der Pforta gedacht und erfüllt das Schriftchen auch dort gewifs seinen Zweck. Vielleicht findet es auch anderorts Eingang. Die Bezeichnung der ersten angeführten Übung: „Klimmziehen“ statt Armwippen oder Armbeugen und -strecken ist nicht mehr gebräuchlich.

Ebenfalls auf eine besondere Schule bezieht sich folgende Schrift:

Lehrplan des Turnunterrichts des Luisenstädtischen Realgymnasiums in Berlin. Eine Festgabe zur Feier des fünfzigjährigen Bestehens der Anstalt. Mit Genehmigung des Herrn Direktors Professor Dr. Fofs und unter Mitwirkung der Turnlehrer Dr. Feddern, Knüppel, Kregenow, Weigand und Wienecke ausgearbeitet und zurechtgelegt von C. Fleischmann. Berlin. Kommissions-Verlag von K. Schmidt.

Ein Rezensent in den Jahrb. d. D. Turnkunst S. 356 ff. stöfst sich vor allen Dingen daran, dafs das Luisenstädt. Realgymnasium, das mit der Vorschule 19 Schulklassen zählt, nur im ganzen drei Turnabteilungen hat, deren jede für sich allein wöchentlich zweimal je eine oder anderthalb Stunden turnt: die untere, umfassend die vier Vorschulklassen, die mittlere die Sexta und Quinta, die obere die Klassen von Quarta aufwärts. Es turnen also stets gröfsere Massen von Schülern gleichzeitig in der grofsen städtischen Turnhalle, die allerdings einen Flächenraum von 1056 Quadratmeter hat. Ein zweites, was jenem Rezensenten nicht gefällt, ist die Riegeneinteilung und die Benutzung der Vorturner in der ersten Turnabteilung, aber das Bedenklichste ist ihm, dafs die Schüler in dieser Abteilung nach den turnerischen Leistungen geordnet sind, also Schüler aus verschiedenen Klassen nebeneinander stehen. Auch die mit der obersten Turnabteilung getriebenen militärischen Ordnungsübungen werden bemängelt.

Es sind dies Aussetzungen, welche man noch oft bei dem Turnen zumal auch der höheren Schulen macht: zu grofse Schülermassen in einer Stunde vereint, die dann notgedrungen in Riegen unter Vorturnern turnen müssen. Solches ist in der That ein Übelstand, wenn ein Turnlehrer in noch dazu nicht ausreichenden Räumen das Ganze übersehen und leiten soll, und sind günstigere Verhältnisse, bestehend in reinem Klassenturnen, wenigstens in den unteren und mittleren Klassen, möglichst anzubahnen, während in den oberen Klassen Vorturner, gut angeleitet, sich auch jetzt noch vielfach bewährt haben. Aber das Turnen, auf welches sich der vorstehende Lehrplan bezieht, ist doch mit anderem Mafse zu messen. Es ist hier nicht ein Lehrer, sondern es sind sechs in der obersten Turnabteilung gleichzeitig thätig, jeder führt seine Turnklasse selbständig; die Vorturner sind in der Hauptsache nur Gehilfen. Dafs bei diesem Turnbetrieb Tüchtiges geleistet werden kann, zeigt ein Blick in den der Praxis jener Schule entnommenen Übungsstoff, der in ganzen Reihen die sog. Gipfelübungen für den Schüler enthält. Wie viele Schüler zu solchen gelangen, und ob bei der konsequent durchgeführten Bestimmung der Turnklassen nach der Leistungsfähigkeit nicht schliefslich doch die allerdings bescheidenere turnerische Durchschnittsbildung der Schüler darunter leidet, möge dahingestellt sein.

Auch als eine Gelegenheitsschrift zu bezeichnen ist:

Die Turnübungen beim sechsten deutschen Turnfest zu Dresden vom 19. bis 22. Juli 1885. Herausgegeben im Auftrage des Turnausschusses von W. Frohberg, Oberlehrer vom Kgl. Seminar zu Dresden-Friedrichstadt. Leipzig Ed. Strauch 1886. 152 S.

Die Schrift enthält alle Übungen, welche am Dresdener Turnfest vorgenommen wurden, sowohl die allgemeinen Freiübungen der Gesamtheit der Turner, als die von einzelnen Gruppen, Vereinen und Riegen ausgeführten; auch die Pflichtübungen der Wettturner und eine Auswahl von Kürübungen derselben. Die Übungen sind so weit beschrieben, dafs ein Kundiger sie wohl verstehen kann. Eine Fülle von anregendem Übungsstoff ist in der Schrift enthalten.

Es ist vorhin der Vorturner gedacht. Dafs dieselben auch anderweit, nicht blofs in den Turnvereinen, Berücksichtigung finden, bekundet das

Handbuch für Vorturner, umfassend Übungsfolgen für das Gerätturnen in Turnvereinen und in den oberen Klassen der Mittelschulen, in vier aufsteigenden Stufen, behandelt von Wilhelm Buley, Turnlehrer an der k. k. Lehrerbildungsanstalt in Linz u. s. w., und Karl Vogt, Professor und Turnlehrer an der k. k. Lehrerbildungsanstalt zu Salzburg. Wien 1885/86. Verlag von A. Pichlers Ww. & Sohn.

(Besprochen von Pawel in der Mtsschrft. 1885, S. 283 f. und von L. Glas in der D. Turnztg. 1886, S. 645.) Die Übungen sind nach den Schwierigkeiten in der Stufe geordnet, was für den Vorturner entschieden eine Erleichterung ist.

Eine tüchtige Schrift, für deren Gediegenheit schon die Namen der Verfasser bürgen

Tafeln für Vorturner von F. L. Gehricke. Vierte, gänzlich umgearbeitete und sehr vermehrte Auflage von Dr. H. Brendicke. Mit den Original-Bildnissen von Jahn und Friesen und 70 in den Text gedruckten Holzschnitten und einem Anhang: die beliebtesten Turn- und Vaterlandslieder, wie eine Turnvereins-Bücherei. Oranienburg 1886. Ed. Freyhoff, 183 S. kl. 8°.

(Besprochen von Protze-Salzburg in Pawels Ztschrft. 1886, S. 346.) Es wird viel geboten in dem Büchlein. Wenn auch hauptsächlich für Turnvereine bestimmt, ist es doch auch anderweit zu gebrauchen. Die Bilder von Jahn und Friese sind gut gelungen.

Eine eigenartige Tendenz verfolgt

Lehrgang des Schulturnens. Anleitung zur praktischen Durchführung der „Turnschule“ für den militärischen Vorunterricht von Ed. Balsiger I. Stufe (10.—12. Altersjahr). Zürich. Orell Füfsli & Co. XVIII. u. 49 S.

Weshalb der Herr Verfasser vom „militärischen Vorunterricht“ spricht, ist nicht recht einzusehen. Es sind einfache Frei-, Gang- und Ordnungsübungen, wie sie von Schülern zu machen sind, ohne irgend welche besondere Rücksicht auf die militärischen Übungen. Auch die gut geschriebene Einleitung betont letztere in keiner Weise. Wenn der Herr Verfasser S. VIII meint, GutsMuths habe das Spiel „Arbeit im Gewande jugendlicher Freude“ genannt, so ist dies ein Irrtum. Er will damit die Gymnastik bezeichnen.

Einen eigenartigen Teil des Turnens bilden seit A. Spiefs die **Reigen**, in welchen unter Gesang eines Liedes (oder auch in Anlehnung an ein Musikstück) Ordnungsübungen zu einem in sich harmonisch abgeschlossenen Gesamtbild vereint werden. Das Vorbild des Reigens, und zwar von Jünglingen und Jungfrauen geschritten, könnte man in der Ilias XVIII, v. 590 ff. finden. Der Reigen ist in neuerer Zeit wiederholt angefochten worden — man hat ihm jegliche Bedeutung absprechen wollen, es ist dies ebenso unrichtig, als die übertriebene Wertschätzung desselben. Wo Zeit und Veranlassung sich bieten, kann und soll er vorgenommen werden — vorausgesetzt, dafs der übrige Turnunterricht nicht darunter leidet. Deshalb sei hier zunächst das erste Reigenbuch erwähnt, nämlich:

> Reigen und Liederreigen für das Schulturnen aus dem Nachlasse von Adolf Spiefs. Mit einer Einleitung, erklärenden Anmerkungen und einer Anzahl von Liedern herausgegeben von Dr. K. Wafsmannsdorff. Zweite verbesserte und mit einem Anhang „Gang- und Hüpfarten für das Mädchenturnen“ vermehrte Auflage. Frankfurt a/M. 1885. J. D. Sauerländer. XIV u. 195 S.

Es ist also der Meister selbst, der uns in den Reigen einführt. Manche derselben, wie der sog. Müllerreigen dienen noch immer als Muster eines vollendet schönen Reigengebildes.

Aus dem Jahre 1886 nenne ich:

> Reigen für Mädchen und Knaben in Volks- und Mittelschulen. Von G. H. Weber, Kgl. wirklicher Rat und Vorstand der Kgl. Zentral-Turnlehrer-Bildungsanstalt. München 1886, R. Oldenbourgs Schulbücherverlag. V u. 124 S.

Auch hier wie im vorher genannten Buche ist die Mehrzahl der sinnigen Reigen für Mädchen bestimmt; aber mehrere, wie: „Ich hatt' einen Kameraden“, „Hinaus in die Ferne“, „Ich bin ein deutscher Knabe“, sind wohl geeignet für Schüler, besonders der unteren Klassen.

> Ansprechende, leicht ausführbare Turnreigen, zusammengestellt von Ernst Hartung. Bernburg u. Leipzig. Verlag von J. Bacmeister. 1886, 71 S.

Zwölf Reigen, nur für Knaben bestimmt, nach bekannten Marsch-

liedern, weshalb sie auch nicht mit abgedruckt sind, womit jedoch nicht alle einverstanden sein dürften.

Nur ein Lied: „Maiglöckchen läutet in dem Thal“ ist in Wort und Melodie mitgeteilt, eigentlich oder jedenfalls mehr für Mädchen als für Knaben geeignet. Die Reigen sind einfach, und der Lehrer kann sich rasch darin zurechtfinden.

> Zwanzig Reigen für das Schulturnen von A. Hermann, Gymnasial- und Turnlehrer in Braunschweig. Mit 110 Figuren, Berlin 1887. R. Gaertners Verlagshandlung, Hermann Heyfelder. 96 S.

Das Vorwort der Schrift ist am 1. Dzbr. 1886 geschrieben, man darf sie also diesem Jahre zurechnen. In ihr bekundet sich der Verfasser als Meister des Reigens, zugleich als Dichter und Komponist. Die Mehrzahl der Reigen ist allerdings für Mädchen, andere sind für Mädchen und Knaben geeignet, für Knaben allein nur zwei: „Hinaus in die Ferne“ und „Durch Feld und Buchenhallen“; letzterer ist besonders reich gegliedert und läfst sich auch bei erwachsenen Schülern trefflich verwerten.

Ein besonderes Kapitel in der Turnlitteratur bilden seit dem Ministerial-Erlafs des Kgl. Preufs. Unterrichts-Ministers Dr. von Gofsler vom 27. Oktober 1882 „betreffend die Beschaffung von Turnplätzen zur Förderung des Turnens im Freien und zur Belebung der **Turnspiele**“, die Schriften, welche sich auf die Jugendspiele beziehen. Es ist eine wahre Hochflut derselben seitdem erschienen. Es mögen aus ihnen besonders die 1885 in 7. Auflage erschienenen, von O. Schettler neu bearbeiteten „Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes“ von J. C. F. GutsMuths (Hof, Rud. Lion) und die „Turnspiele von Dr. Kohlrausch und Marten“, (erste Auflage 1883 bei Karl Meyer u. s. w.) hervorgehoben werden.

Prinzipiell wird die Spielfrage 1886 wieder behandelt in folgender Schrift:

> Jugendspiele. Stabreigen, Spring- und Barrenübungen. Mit einem Stabreigenliede und 7 Figuren. An der Schweizer Turnlehrer-Versammlung in Zürich praktisch und theoretisch dargestellt. Zürich. Druck und Verlag von Orell Füfsli & Co. 40 S.

Zunächst kommt das Referat über die Jugendspiele von J. Schurter, welches zugleich die Gesundheitsfrage an den Schulen berührt, auf das bekannte ärztliche Gutachten über das höhere Schulwesen Elsafs-Lothringens näher eingeht, den Erlafs des Ministers Dr. von Gofsler lobt, berichtet, was z. B. in Braunschweig und Frankfurt a/M. betreffs der Organisation des Turnens geschehen sei, für die englischen Spiele: Fufsball und Cricket eine Lanze einlegt, schliefslich

eine Reihe von Thesen aufstellt, die in dem Korreferat von J. Spalinger näher erläutert werden. Der Stabreigen von J. J. Müller dürfte bei manchen insofern Bedenken erregen, als zu den Stabübungen und den künstlichen Schrittübungen zugleich gesungen werden soll.

Wodurch sichern wir das Bestehen der Schulspiele auf die Dauer? Vortrag, gehalten auf der Versammlung des Nordwestdeutschen Turnlehrer-Vereins zu Braunschweig am 24. Oktober 1886, in erweiterter Fassung von Professor Dr. Koch. Braunschweig, 1887 Benno Göritz.

Professor Dr. Koch ist als begeisterter Vertreter und Förderer der Jugendspiele an den höheren Schulen bekannt. Er ist besonders auch bemüht, den englischen Schulspielen auf deutschen Spielplätzen Eingang zu verschaffen.

Der vorliegende Vortrag schliefst mit einer Anzahl „Streitsätze“, welche wörtliche Wiedergabe verdienen. Sie lauten: 1. Um das Bestehen der Schulspiele an Schulen, die dieselben seit zwei oder mehr Jahren mit gutem Erfolg eingeführt haben, auf die Dauer zu sichern, ist es nötig: a) dafs dieselben zu einer dauernden Schuleinrichtung gemacht werden; b) dafs der Eifer der Schüler für dieselben durch Veranstaltung von Wettspielen wachgehalten wird; 2. Zu einer dauernden Schuleinrichtung werden die Schulspiele, wenn: a) im Sommer ein weiterer Nachmittag, aufser dem Mittwoch und Sonnabend, zum Zwecke der Schulspiele freigegeben wird; b) an diesem Nachmittage sämtliche Schüler der Anstalt an den Spielen teilnehmen müssen; c) die Aufsicht und Leitung bestimmten Lehrern übertragen wird, denen diese Stunden als Pflichtstunden angerechnet oder besonders vergütet werden. 3. In der eisfreien Zeit des Winters ist am Mittwoch und Sonnabend Nachmittag Fufsball zu spielen, wobei die Beteiligung der Schüler freiwillig ist. 4. An Schulfesten und bei allgemeinen vaterländischen Festen (Sedanfeier u. a.), an deren Feier sich die Schule beteiligt, sind Wettübungen und Wettspiele zu veranstalten. 5. Unter Anordnung von seiten der Schule sind Wettspiele der Schüler mit denen von anderen Anstalten, auch von auswärtigen Schulen, zu veranstalten.

Als praktisches Buch erschien:

Spielbuch. Mehr als 400 Spiele und Belustigungen für Schule und Haus. Gesammelt und herausgegeben von Josef Ambros. Sechste Auflage. Wien und Leipzig 1886. A. Pichlers Wwe. u. Sohn. 160 S.

Die sechste Auflage spricht für die Brauchbarkeit des Buches. Beachtenswert ist die Einleitung: „Das Spiel des Kindes“.

Auch dem **Schwimm-Unterricht** sind zwei Schriften gewidmet worden:

1. Das Schwimmen am Königl. Seminar zu Zschoppau. Die wichtigsten Bade- und Schwimmregeln nach GutsMuths, Dr. Lion, Dr. Euler, Kluge u. a. für die Hand seiner Schüler zusammengestellt von O. M. Seidel, Seminaroberlehrer. Als Manuskript gedruckt. Zschopau 1886, F. A. Raschke. 54 S.
2. Schwimmbüchlein von Wilhelm Kehl, Lehrer an der Realschule zu Wasselnheim i. E. Leipzig. Alfred Krüger. 1886. 22 S.

(Beide Schriften besprochen von G. M. in dem Jahrbuche 1886. S. 404 f.)

Der Inhalt der ersten Schrift ergiebt sich aus dem Titel. Auf Originalität wird kein Anspruch gemacht.

Das zweite Schriftchen ist aus der Praxis hervorgegangen und brauchbar, aber nur das Notdürftigste bietend. Ob 12° R. als Minimum für das Baden nicht zu wenig sind? Die Figur 1 bei den Vorübungen zum Schwimmen auf S. 11 ist nicht recht verständlich.

Seit Jahns Zeit steht mit dem Turnen und noch mehr mit den Wander- oder Turnfahrten der **Gesang** in innerem Zusammenhang. Ostern 1813 gab Jahn die „deutschen Wehrlieder für das Königlich-Preufsische Frei-Korps" heraus, dann wiederholt Lieder zur Feier des 18. Oktober auf dem Turnplatz. Leider, möge hier nebenbei bemerkt werden, wird das Einüben dieser Turn- und Wanderlieder vielfach von seiten der Schule noch zu wenig unterstützt; sie sieht nicht genug darauf, dafs unsere schönsten Volks- und Vaterlandslieder — kein anderes Volk ist so reich an solchen Liedern — auch von der Jugend dem Gedächtnis eingeprägt werden.

Das Singen mit dem Liederbuch in der Hand bei Wanderungen macht keinen angenehmen Eindruck! Auch der Gesanglehrer könnte zum Teil dem Volks- und Wanderlied etwas gröfsere Beachtung schenken!

Die Zahl der Liederbücher ist überaus grofs. In jedem Jahr erscheinen neue Bücher und alte in neuen Auflagen mit und ohne Noten.

Eine besondere Gunst erwarb sich in der letzten Zeit:

Turn- und Volkslieder für deutsche Schulen. Unter Benutzung des Turnliederbuches für die deutsche Jugend von Ludwig Erk herausgegeben vom Berliner Turnlehrerverein, der Turnvereinigung Berliner Lehrer und dem Turnlehrerverein der Mark Brandenburg.

(Besprochen von C. Euler in der Mtsschrft. 1886, S. 138.) Dasselbe ist 1886 in erster Auflage in Berlin, 1887 in zweiter Auflage in Leipzig bei Rudolf Winkler erschienen, mit grofser Sorgfalt redigiert

und besonders auch für höhere Schulen (Gymnasien u. s. w.) berechnet. Es dürfte wohl das gediegenste derartige Liederbuch sein. Es sind 85 Lieder mit Noten.

Noch ist als empfehlenswert zu bezeichnen:

Liederbuch für jugendliche Turner. Zum Gebrauch in und aufser der Schule herausgegeben vom Berliner Turnrat. Mit dem Bildnis Jahns. Braunschweig George Westermann. 1886.

(Besprochen von C. Euler in der Mtsschrft. S. 139.) Das handliche Büchlein umfafst 188 Lieder, allerdings nur Text, keine Noten. Dafs das Lied: „Ich bin ein Preufse, kennst du meine Farben?" nicht mit aufgenommen ist, wird sich kaum genügend rechtfertigen lassen.

Bei der Gelegenheit möge rückblickend auf das köstliche Buch von Franz Weinkauff: „Almania *ὨΙΔΕΙΟΝ*. Versus cantabiles et memoriales. Dreisprachiges Studentenliederbuch" (Heilbronn. Gebr. Henninger 1885) aufmerksam gemacht werden. Das ganz einzig dastehende Buch enthält von einer ganzen Anzahl von deutschen Liedern metrisch sich eng anschliefsende griechische und lateinische Übersetzungen, zu allermeist von Weinkauff selbst verfafst. Auch verschiedene Turnlieder sind aufgenommen, z. B. das bekannte Lied; „Turner ziehen froh dahin, wenn die Bäume schwellen grün", ins Griechische übersetzt: *Ἀλλ' ἀνα παλαίστρα. φύλλοις θάλλει δένδρεα* u. s. w. (Besprochen von Euler in der Mtsschrft. 1886, S. 140.)

Zum Schlufs sei noch der **turnerischen Zeitschriften,** aus denen bereits einzelnes erwähnt worden, besonders gedacht. Auch sie enthalten eine Reihe von Aufsätzen turngeschichtlichen und turnerischen Inhaltes von allgemeinerer Bedeutung.

Aus der Monatsschrift für das Turnwesen sind aus dem Jahre 1886 zu nennen:

„Zur Geschichte des Turnunterrichtes am Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Berlin. Vom Gymnasial-Oberlehrer Dr. Wagner (eine aus Quellen geschöpfte wertvolle Abhandlung). „Wider die Turnhallen", von Dr. E. Knape; „Ein Wort zur Verteidigung der Turnhallen", vom Gymnasiallehrer Vollheim-Eisleben. „Noch ein Wort zur Frage: Wird der Turnplatz zu wenig, die Turnhalle zu viel benutzt?" Von Dr. F. A. Schmidt-Bonn. „Das Schulturnwesen in Italien", von Jaro Pawel-Wien. „Der Reigen und seine Verwendung im Schulturnunterricht", von Hugo Rödelius-Hamburg. „Die deutschen Turnlehrer-Versammlungen", von Dr. C. Euler. „Entwürfe für ein Grundgesetz der deutschen Turnlehrerschaft". „Die Spiele am Falk-Realgymnasium zu Berlin", von Pape-Berlin. „Dessau ist die „Wiege"

der neueren Turnkunst, nicht Schnepfenthal," von Dr. K. Wafsmannsdorff-Heidelberg.

Aus den Jahrbüchern der deutschen Turnkunst:

„Prof. Fodor in Budapest und die Leibesübungen", von Dr. F. A. Schmidt-Bonn. „Beiträge zur Turnlitteratur des XVII. und XVIII. Jahrhunderts"; von Jaro Pawel. „Über Spielnamen", von O. Schettler-Auerbach. „Über Gruppenbildung", von W. Frohberg. „Eisenstabübungen", von Karl Schakko-Berlin. (Die ausführliche Abhandlung von Dr. Fedde über den Fünfkampf der Hellenen ist früher erwähnt.)

Aus der Zeitschrift für das österreichische Turnwesen:

„Hantel- und Stabübungen," von W. Albrich. „Wilhelm Schröers Aufruf zum Turnen", von Dr. K. Wafsmansdorff. „Das Turnen an unseren Hochschulen", von K. Blümlein. „Über den Sprung als Turnübung", von G. Jüde. „Beiträge zur Friesenlitteratur", von A. Österreicher. „Die leibliche Erziehung und die Pflege der Leibesübungen in den Dichtungen des Mittelalters", von Pawel. „Was ist Gymnastik?" von Schmidt-Bonn. „Die Leibesübungen an den höheren Schulen", von W. Ziegel.

Aus der Deutschen Turnzeitung:

„Zwei altgriechische, in Olympia gefundene Athletensteine" S. 110. Zwei Steine, deren Inschrift besagt, wer sie geworfen hat: den einen, etwa 4 Zentner schwer, Bybon, den anderen von etwa $1 \frac{1}{2}$ Zentner Xenvares. Letzterer wird als „Wurfstein" bezeichnet, während der erstere wohl aufgestemmt und dann mit einer Hand über den Kopf abgeworfen wurde. — „Übungen mit zwei Eisenstäben", von E. Bullmer. — „Kurzer Rückblick auf die Entwickelung und Betriebsweise des Gerätturnens", von A. Böttcher-Bremen. — Von demselben: „Die Grundzüge der deutschen Fechtschule." — W. Krampe-Breslau, „Franz Passow." — Dr. H. Brendicke: „Zur Erinnerung an Guts-Muts." — „Sport und Leibesübung", von F. A. Schmidt. — „Das Turnen im Lichte der ästhetischen Prinzipien", von M. Zettler. — „Die Übungen am Stemmbalken", von A. Thoma.

Die Schulhygiene.

Wie im Jahre 1836 ein Aufsatz des Dr. Lorinser: „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen" eine grofse Bewegung in das ganze Schulleben, besonders an den höheren Schulen, brachte und eine ganze Litteratur von Schriften für und wider die von Lorinser erhobenen Anklagen hervorrief, so regt es sich auch in neuerer Zeit wieder gewaltig.

Die „Überbürdungsfrage“ in den Schulen ist ein stehendes Kapitel selbst in den Tagesblättern geworden, und jeder, ob er wirklich etwas davon versteht oder nicht, glaubt mitreden zu können und zu sollen. Gar mannigfach sind die Übelstände, welche der Schule, vor allen dem Gymnasium, zur Last gelegt werden. Man warf und wirft der Schule vor, dafs sie die Schüler mit zu viel und zu abstraktem und unfruchtbarem Lehr- und Lernstoff belaste, dafs sie dieselben nicht allein in dem Unterricht geistig zu sehr anstrenge, sondern auch mit ihre Erholungszeit schwer benachteiligenden häuslichen Arbeiten belaste, dafs sie zu wenig deren gesundheitliches Leben überwache, dafür keinen rechten Blick, kein klares Verständnis, vielleicht nicht das nötige Wohlwollen zeige. Man sorge nicht dafür, dafs die Schüler nach angestrengter und geistig ermüdender Sitzstunde sich Bewegung machen, dafs die Schulzimmer gelüftet werden. Man bemängelte die zu kurzen Erholungspausen.

Man tadelte, dafs die Schulen, bezw. die Leiter derselben, die körperliche Erziehung der Zöglinge zu sehr unterschätzten bezw. vernachlässigten, sich ablehnend, wohl gar feindlich dagegen verhielten. Aber auch äufsere Mängel wurden teils als bereits alt eingerissene Übel hervorgehoben, teils neu aufgedeckt.

An den Schulbänken und Schultischen hatte man sehr viel auszusetzen; man bezeichnet sie als schädlich für die Brust, als unheilvoll für die Augen. Man bemängelte die Wandtafeln, bezeichnete den Druck der Schulbücher als wahres Augengift.

Auch Ventilation und Heizung der Schulstuben liefsen viel zu wünschen übrig. Man machte mancherlei Versuche mit der Zuführung der frischen und der Entfernung der verdorbenen Luft. Aber da stellte sich vielfach heraus, dafs eine nicht minder schädliche Zugluft entstand. Man richtete Zentralheizung ein und zwar Luftheizung, aber bald kamen auch über sie schwere Klagen. An den Füfsen Kälte, am Kopf grofse Hitze, austrocknende und nicht immer reine Luft! Man sann auf Abänderung, auf Beseitigung all' dieser Übelstände. Man gab brauchbare und unbrauchbare Ratschläge; pädagogische und medizinische Genossenschaften traten an die Sache heran. In Berlin ist es besonders die medizinisch-pädagogische Gesellschaft, welche seit einer Reihe von Jahren das Gesundheitsleben in der Schule nach allen Seiten hin beleuchtet, Ärzte und Schulmänner in gedeihlichem Zusammenwirken, den Mängeln nachforschend, sie aufdeckend, nach Abhilfe suchend.

Nicht allein Ärzte, auch Laien erhoben in der Zeitungspresse wie in besonderen Schriften ihre Stimme.

Bekannt ist die 1882 erschienene Broschüre des Amtsrichters Hartwich: „Woran wir leiden“ mit ihren schweren Anklagen gegen die Schule, in erster Linie wieder gegen die Gymnasien. Die Lehrerwelt wies diese Angriffe zurück, die Mafslosigkeit derselben erleich-

terte die Abwehr. Dabei aber verkannte man nicht, daſs Hartwich in manchem recht hatte; freilich war dies in der Hauptsache auch den einsichtsvollen Pädagogen nicht entgangen, auch nicht den Aufsichtsbehörden.

Allbekannt ist der Erlaſs des Ministers Dr. von Goſsler, „betreffend die Beschaffung von Turnplätzen zur Förderung des Turnens im Freien und zur Belebung der Turnspiele“, der ja in kräftigster Weise das gesundheitliche, körperliche Gedeihen der Jugend fördern soll und auch zu fördern geeignet ist.

Es sei hierbei bemerkt, daſs der Goſslersche Erlaſs in keiner Weise abhängig ist von der Hartwichschen Schrift, wie man behaupten wollte.

In demselben Jahre 1882 erschien das „ärztliche Gutachten über das höhere Schulwesen Elsaſs Lothringens. Im Auftrage des Kaiserlichen Statthalters erstattet von einer medizinischen Sachverständigen-Kommission“. 1884 erfolgte ein „ärztliches Gutachten über das Elementarschulwesen Elsaſs-Lothringens“, herausgegenen im Verlag von R. Schultz u. Co. Diese Schrift „enthält eine zusammenfassende Behandlung der wichtigsten für Schulhygiene überhaupt in Betracht kommenden Fragen unter eingehender Würdigung allgemeiner staatswirtschaftlicher und pädagogischer Gesichtspunkte und gewährt ausgiebige Informierung auch für den Betrieb der höheren Schulen.“ (Kübler.)

In den Beratungen des Groſsherzoglich Badischen Landes-Gesundheitsrates 1883 wurden die Verhältnisse der Mittelschulen in hygienischer Beziehung (sog. Überbürdungsfrage) eingehend erörtert, „das höchste Maſs der für Teilnahme am Unterricht und für häusliche Schularbeit in Anspruch zu nehmenden Zeit“ besprochen; desgleichen die körperlichen Übungen der Schüler, der Schutz des Sehvermögens, die Anlage und Einrichtung der Schulgebäude, die zu bewirkende Vertrautheit der Lehrer mit den Grundsätzen der Schulhygiene u. s. w.

Auch im Groſsherzogtum Hessen hatte bereits 1881 eine Kommission, bestehend aus dem Medizinal-Kollegium und 14 Direktoren von höheren Schulen, ein Memorial dem Minister überreicht, in welchem unter anderem auch eine fortdauernde „ärztliche Kontrolle über die hygienischen Postulate der Schule“ verlangt wird.

Im Jahre 1883 wurde im Königl. Preuſs. Unterrichts-Ministerium eine „Denkschrift, betreffend die Frage der Überbürdung der Jugend an unseren höheren Schulen“ ausgearbeitet, und ein Gutachten der kgl. preuſs. wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen vom 19. Dzbr. 1883 veranlaſst. (Vgl. Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preuſsen 1884, S. 202 ff. u. 222 ff.)

Es war selbstversändlich vor allem Sache der Ärzte, die Frage wegen der Gesundheitspflege in den Schulen in die Hand zu nehmen. In seinem „Handbuch der Schulhygiene“ (erste Auflage 1877, zweite 1883) bespricht Dr. A. Baginsky die „hygienische Überwachung der

Schulen". Der „Schularzt" soll den Bauplatz der Schule, den Bauplan begutachten und den Bau beaufsichtigen, den Wassergehalt der Wände, die Leistungsfähigkeit der Öfen untersuchen, im „Beginne jedes Semesters in Gemeinschaft mit dem Schuldirektor den Lehrplan feststellen", die Anpassung der Subsellien für jeden einzelnen Schüler besorgen, die neu aufzunehmenden Schüler körperlich untersuchen, jedes Klassenzimmer monatlich ein Mal, am besten während des Unterrichts, besuchen, den Schreib- und Handarbeitsunterricht kontrollieren, das Sitzen der Kinder beobachten u. s. w. Er soll sich auch einen Überblick über das Maſs der häuslichen Arbeiten der Schüler verschaffen und nötigenfalls mit dem Schuldirektor Rücksprache nehmen.

Neben dem Schularzt besteht noch für jede Schule ein „Schulinspektor", der in allen Teilen dem Schularzt hilfreich zur Hand zu gehen hat, demselben untergeordnet ist. Dieser hat auch die Akten der Kinder zu führen, den Schulbesuch zu kontrollieren und einen Bericht darüber allmonatlich dem Schularzt einzureichen. Er hat die Heizung, Ventilation, Beleuchtung u. s. w. speziell zu überwachen, zu diesem Zweck ebenfalls die Schulklassen zu besuchen. Es sei wünschenswert, meint Baginsky, daſs der Schulinspektor selbst Lehrer der Schule sei, vielleicht Unterricht in den Naturwissenschaften, vielleicht auch im Turnen erteile.

Man ersieht, welchen weitgehenden Einfluſs die Ärzte auf die Schulen beanspruchen. Auf der elften Versammlung des deutschen Vereins für öffentliche Gesundheitspflege zu Hannover am 16. Septbr. 1884 war die hygienische Beaufsichtigung der Schule durch den Schularzt ein Gegenstand der Beratungen. Das Referat hatte Dr. Baginsky, das Korreferat Stadtschulrat Prof. Dr. Bertram aus Berlin. Ersterer sprach im Sinne seines Buches in einer geradezu den Lehrer verletzenden Weise, während letzterer die Thätigkeit der Ärzte mit den richtigen Grenzen umzog.

Das bisher Gesagte glaubte ich, gewissermaſsen zur Orientierung, voraussenden zu sollen.

Über einige andere Schriften aus dem Jahre 1884 und 1885 vgl. die Abhandlung: Zur Schulhygiene von O. Kübler in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen XL. 1.

Aus dem Jahre 1886 sei zuerst genannt die Schrift:

> Grundzüge einer Hygiene des Unterrichts. Von Dr. Wilhelm Löwenthal, agr. Professor an der Akademie zu Lausanne. Wiesbaden J. F. Bergmann 1887 (1886 bereits erschienen) VIII u. 152 S.

Es ist dieser „Versuch einer entwicklungswissenschaftlichen Begründung der notwendigen Unterrichtsreformen" der organische Teil einer „gröſseren Arbeit über die gesamte Erziehungshygiene". Der

Gegenstand ist in öffentlichen Vorträgen behandelt worden, daher auch die Vortragsform beibehalten.

Die Medizin, führt der Verfasser aus, ist längst nicht mehr eine bloſse Heilkunst auf empirischer Grundlage, sie strebt nach einem höheren Ziele „durch genaueste Kenntnis der Bedingungen des normalen Lebens einerseits und der krankmachenden Faktoren anderseits den Krankheiten vorzubeugen und derart die Gesundheit zu erhalten, d. h. zur Gesundheitswissenschaft zu werden.“

Dr. Löwenthal bezieht sich auf Pettenkofer, der sagt: „Hygiene, als Gesundheitslehre und Gesundheitspflege aufgefaſst, hat ein weit ausgedehntes Gebiet, wozu eigentlich alles gehört, was zur Erhaltung und Stärkung jenes normalen körperlichen und seelischen Zustandes beiträgt, welchen man Gesundheit nennt.“ Die Aufgabe der Hygiene sei, „die Mittel zu studieren, welche man anwendet, um den gesunden Zustand nicht nur möglichst zu bewahren, sondern auch möglichst zu erhöhen.“

Dr. Löwenthal fragt nun, ob auch der Unterricht zu denjenigen Faktoren gehöre, „welche nach Pettenkofer den normalen körperlichen und seelischen Zustand“ zu fördern, bezw. zu schädigen geeignet sind, deren medizinisch-wissenschaftliches Studium also zur Aufgabe der Gesundheitswissenschaft gehört?“ Selbstverständlich ist diese Frage zu bejahen. Zur „wirklich wissenschaftlichen und nutzbringenden Bearbeitung von Erziehungsfragen überhaupt und Unterrichtsfragen im besonderen ist die genaue Kenntnis notwendig: erstens der Natur des zu Entwickelnden, zweitens der Gesetze, nach denen diese Entwickelung sich vollzieht, und drittens des Zieles dieser Entwickelung.“ (S. 2.)

Das erste ist „nur zu erwerben auf Grund der Biologie überhaupt und der Anatomie und Physiologie des Menschen im besonderen. Ohne genaue wissenschaftliche und praktische Kenntnis des menschlichen Organismus im allgemeinen ist die des kindlichen unmöglich.“ Die „Gesetze“ sind „ganz speziell Ziel und Inhalt der Physiologie, sie ergeben sich unmittelbar aus dem Studium der Funktionen des menschlichen Organismus und nur aus diesem Studium.“

„Das Entwicklungsziel des Kindes ist stets und unter allen Umständen die harmonische und möglichst weitgehende Ausbildung der individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten zu einem in jeder Beziehung möglichst hochstehenden Teilhaber unserer Kultur. Obgleich nun hierbei alle möglichen Wissens- und Fähigkeitsgebiete in Frage kommen, so ist es doch klar, daſs sie alle auf den Menschen und dessen Verhältnisse angewendet werden sollen, daſs also auch hierzu die Kenntnis des menschlichen Organismus und seiner individuellen wie sozialen Lebensbedingungen unerläſslich ist. Aus alledem folgt mit zwingender Notwendigkeit, daſs die Erziehungswissenschaft mit allen ihren Zweigen auf naturwissenschaftliches und speziell auf physiologisches

und hygienisches Wissen sich gründen mufs, wenn sie nicht in der Luft schweben soll."

„Somit ist unsere moderne Medizin nicht nur kein unberufener Eindringling auf dem Unterrichtsgebiete, sondern ihre Mitarbeit und ihre dauernde Mitarbeit ist eine unerläfsliche Vorbedingung zum wirklich wissenschaftlichen und erspriefslichen Ausbau des ganzen Gebietes." — Auch, dafs „der Unterricht vorwiegend die Ausbildung seelischer Funktionen im Auge hat, und dafs altem Herkommen gemäfs, diese seelischen Funktionen grundsätzlich von den körperlichen getrennt werden" — ist, behauptet Löwenthal, unberechtigt, unzweckmäfsig und verderblich." Die Seelenkunde gehört zur Physiologie und ist nur im Vereine mit dieser einer gesunden Entwickelung fähig." „Auch das Seelenleben gehört, als ein Bestandteil des organischen Lebens überhaupt, in das Gebiet der Naturwissenschaften und ist nur mit Hilfe der naturwissenschaftlichen Methoden, der vorher beobachtenden und dann deutenden richtig zu erkennen". (S. 5.)

Es erschien nötig, von diesen Fundamentalanschauungen des Verfassers etwas ausführlichere Kenntnis zu geben. Im übrigen mufs ich mich mehr auf einzelne Andeutungen beschränken und verweise zugleich auf die eingehende kritische Besprechung von O. Kübler in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen. XLI. 6. S. 334 ff.

Dr. Löwenthal glaubt die Notwendigkeit der Unterrichtsreformen damit begründen zu können, dafs

1. „viele unserer Unterrichtsanstalten, namentlich die auf der Mittelstufe, ihrer erziehlichen Aufgabe insofern schlecht genügen, als sie diese auf Kosten eines Teils der körperlichen und geistigen Gesundheit der zu Erziehenden erfüllen;
2. dafs dieser Mangel immer stärker wird, dafs das Mifsverhältnis zwischen der Güte des Erziehungsergebnisses und der Höhe der Gesundheitsbeschädigung in dem Sinne wächst, dafs gleichzeitig die erstere ab- und die letztere zunimmt." (S. 9.) Beides sucht er zu beweisen.

Er versteigt sich dabei zu folgender Behauptung (S. 12): „Die Schulkrankheiten wachsen derart mit der Dauer des Schulbesuchs und dem höheren Range der Schulen und der Klassen innerhalb der letzteren, dafs das Verhältnis zuweilen von 5 auf 65 % steigt; die Selbstmorde bei Schülern, und zwar aus den nichtigsten Gründen, nehmen überhand; die Irrenhäuser erhalten immer gröfseren Zuzug von zeitweiligen und zuweilen auch dauernden Insassen aus den Reihen der Seminaristen und Seminaristinnen; endlich ist die allgemeine Charakterschädigung um uns her, der thatenunlustige Pessimismus, die vorzeitige Blasiertheit, das charakterlose Strebertum zu einer nachgerade bedrohlichen Höhe angewachsen."

Den statistischen Nachweis für diese Anklagen erhalten wir nicht, er würde auch schwer beizubringen sein.

Löwenthal spricht dann von der Notwendigkeit auch des geistigen Stoffumsatzes für das Leben überhaupt, von den Symptomen und dem Verhalten des geistigen Nahrungsbedürfnisses und den Folgen seiner zweckentsprechenden bezw. zweckwidrigen Befriedigung.

Im zweiten Vortrag wird, nachdem über die aus der Eigenart des Lernens sich ergebenden Grundregeln des Lehrens, über das Wissen, die Aufgabe der Schule gesprochen worden, die Überbürdungsfrage berührt und dies Thema im dritten Vortrage weiter durchgeführt. Der Verfasser ist ein entschiedener Gegner der jetzigen Gymnasialorganisation und beruft sich dabei auf mancherlei Zeugnisse, sowohl von medizinischen Fakultäten und von Vereinen, als von einzelnen hervorragenden Persönlichkeiten.

Wenn er aber (S. 57) die Behauptung Ernst Christallers in dessen Schrift: „Über unser Gymnasialwesen“ (Leipzig 1884), „dafs unsere „Gymnasien“ in der Regel wahre Brutstätten der Unwahrheit seien“, dafs „Betrug, Heuchelei und Verstellung in gröfster Ausdehnung herrsche“ und sich „zu einem oft ganz unglaublichen Raffinement“ erhebe, von welchem die Lehrer meist gar keine Ahnung hätten, ohne genauere Prüfung in gewissem Sinne zu der seinigen macht, so verliert sein Urteil, wie Kübler mit vollem Recht sagt, durch die Benutzung solcher verleumderischen Anklagen das Recht, als ein besonnenes angesehen zu werden.

Im vierten Vortrag sondert Dr. Löwenthal sämtliche Unterrichtsgegenstände in zwei grofse Gruppen: in „Lernwerkzeuge“ als Mittel zum Erwerb von Wissen, und zwar allgemeine (wie die Muttersprache, Lesen und Schreiben, Elementarrechnen, Zeichnen) und spezielle; und in eigentliche Wissensgegenstände (allgemeine [biologische] Naturkunde, allgemeine Physik und Chemie, Geschichte, Geographie, Moral) (S. 75), ebenfalls allgemein und speziell.

Auch das Turnen, der Handfertigkeitsunterricht gehören zu den Lernwerkzeugen, ja sie sind die allgemeinsten. Das Spezialisieren auf Kosten der allein berechtigten allgemeinen Richtung würde beim Turnen in Drillung oder Seiltänzerei ausarten. (S. 64).

Gegen die Grundregel, „dafs die Lernwerkzeuge ohne Ausnahme als Mittel zum Erwerb der Wissensgegenstände vor diesen gelehrt werden müssen“, werde in den Mittelschulen fortwährend gesündigt, in den Gymnasien werde die Muttersprache geradezu geschädigt. Krasse Beispiele von Unbeholfenheit im deutschen Stil werden von Löwenthal mitgeteilt. Auch die fremden Sprachen werden falsch behandelt, behauptet derselbe. Er bespricht dann die Wissensgegenstände, die Lehrmethodik und setzt diese Betrachtungen im fünften Vortrag fort.

Der sechste Vortrag behandelt die Hausarbeiten, die Schulstunden,

den Beginn des Schultages, den Nachmittagsunterricht, die Abwechselung der Lehrgegenstände, Pausen, Beginn des schulpflichtigen Alters und enthält praktische Vorschläge. Der Verfasser stellt selbst einen Lehrplan auf für die einheitliche Schule, umfassend die Lebenszeit von acht bis achtzehn Jahren, worauf die Abiturienten zur Hochschule oder ins praktische Leben entlassen werden. Dem Turnen und den „Freispielen“ ist eine grofse Zahl von wöchentlichen Stunden überwiesen.

Im siebenten Vortrag wird noch weiteres über den allmählichen Aufbau der Einheitsschulen, den Wert des Reifezeugnisses im Auslande, die Reform der Prüfungsordnungen, die Heranbildung der Lehrkräfte, die Stellung der Lehrer, die Schülerzahl der Schulen besprochen, der Schularzt wird als notwendig bezeichnet, desgleichen ein Oberschulrat, der aus Pädagogen und Medizinern zusammengesetzt sein soll.

Dr. Kübler schliefst seine Besprechung des Buches mit folgenden Worten: „Löwenthal hat in den Grundlagen, soweit sie richtig sind, nur die pädagogische Sprache in diejenige der Hygiene übersetzt und das thatsächliche Unterrichtsverfahren vielfach mifsverstanden und ungerecht beurteilt. Der Bau, den er selbst errichtet, wird nicht bewohnbar werden. Wesentliche Bildungsmittel sind verkannt, besonders die sittlichen Faktoren der nationalen Bildung erscheinen zurückgesetzt.“ Wird man nicht beistimmen können?

Über die Notwendigkeit der Einführung von Schulärzten. Von Hermann Ludwig Cohn, Dr. med. et phil., Prof. an der Universität Breslau. 1886, Leipzig Veit & Comp. 54 S.

Die Schrift gliedert sich in vier Abschnitte. Der erste giebt eine „Geschichte der Schularzt-Frage in Deutschland.“ Der welcher zuerst ärztliche Beaufsichtigung der Schulen verlangte, war Johann Peter Frank in seinem 1780 erschienenen „System einer vollständigen medizinischen Polizei,“ ohne damals aber besondere Beachtung zu finden.

Dann ging von Dr. Lorinsers Aufsatz „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen“ eine gewisse Bewegung aus in Baden und Bayern, aber auch ohne nachhaltigen Erfolg. Fahrner in Zürich erlangte 1865 mit seiner Schrift: „Das Kind und die Schulbank“, der Verfasser selbst durch seine Untersuchungen über die Kurzsichtigkeit der Schulkinder in Breslau („die Augen von 10,060 Schulkindern“, Leipzig 1867), Aufsehen und Beachtung, letzterer (Cohn) zunächst aber auch nicht viel mehr.

Die 1868 erschienene Schrift von Dr. Friedrich Falk in Berlin: „Die sanitätspolizeiliche Überwachung höherer und niederer Schulen und ihre Aufgaben“ (Leipzig) bezeichnet den Kreisphysikus als den geborenen ärztlichen Visitator der Schulen seines Bezirks, der alle Se-

mester eine Inspektion der Schulen vornehmen müfste. 1869 schrieb Virchow auf Veranlassung des preufs. Unterrichts-Minister von Mühler einen Aufsatz „über gewisse die Gesundheit benachteiligende Einflüsse der Schulen“ (Berlin, Reimer). Er verlangte für jeden Schulbezirk eine beaufsichtigende Kommission, deren ständiges Mitglied ein Sanitätsbeamter sein sollte.

1877 trat Dr. Ellinger in Stuttgart in der Schrift: „Der ärztliche Landesschulinspektor, ein Sachwalter unserer mifshandelten Jugend“ aufs allerentschiedenste für die Einführung von „Schulärzten“ (der Name ist von ihm zuerst gebraucht) ein. In demselben Jahr erschien auch das umfassende oben besprochene Werk von A. Baginsky „Über Schulhygiene“.

1877 wurde auf dem in Nürnberg tagenden hygienischen Kongrefs die These angenommen: „In allen Schulbehörden müssen, neben den Verwaltungsbeamten und Mitgliedern der Vertretungen, welchen das Geldbewilligungsrecht zusteht, auch Schulmänner und Ärzte Sitz und Stimme haben.“

1880 hielt der Verfasser (Dr. Cohn) auf der Naturforscher-Versammlung zu Danzig eine Rede „über Schrift, Druck und Kurzsichtigkeit“, in deren Schlufswort er energisch die Bestallung von Schulärzten mit in gewissem Sinne „diktatorischer Gewalt“ forderte. Am 13. Dzmbr. 1880 erklärte Virchow im preufs. Abgeordnetenhause es für die Pflicht des Staates, „eine ärztliche Aufsicht über die Schulen herbeizuführen.“ Des Vorgehens der hessischen Kommission 1881 und des Gutachtens der medizinischen Sachverständigen-Kommission in Elsafs-Lothringen 1882 ist bereits gedacht.

1882 arbeitete Dr. Cohn für den internationalen hygienischen Kongrefs in Genf ein Referat über die Notwendigkeit von Schulärzten aus und sandte 18 Thesen ein, deren erste eine „umfassende staatliche hygienische Revision aller jetzt benutzten öffentlichen und Privatschullokale als „schleunigst notwendig“ erklärt.

Die zweite lautet: „der Staat ernennt einen Reichs- oder Ministerial-Schularzt, welcher im Ministerium, und für jede Provinz (Kanton, Departement) einen Regierungsschularzt, welcher im Regierungs-Schul-Kollegium der Provinz Sitz und Stimme haben mufs.“

Letzterer, sagt die dritte These, hat sämtliche Schulen seiner Provinz zu revidieren und alle finstern oder gesundheitsschädlichen Klassen, in denen nicht sofort Verbesserungen möglich sind, zu schliefsen. Ferner soll jede Schule einen Schularzt mit Sitz und Stimme im Schulvorstande haben. Mehr als 1000 Kinder sind keinem zu überweisen. Stofsen die Anordnungen des Schularztes auf Widerstand, so hat er sich an den Regierungs-Schularzt zu wenden, welcher die Schule schliefsen kann.

Die folgenden Thesen stimmen inhaltlich vielfach oder zumeist mit

den bei Besprechung des Buches von Baginsky mitgeteilten überein: Begutachtung und Beaufsichtigung des Bauplatzes und Bauplans der Schule, Masse der Kinder, Bestimmung betreffs der Schulbänke und Schultische, Untersuchung der Augen, Überwachung der Zimmer in Bezug auf ihre Helligkeit, des Druckes der Schulbücher, das Recht, jeder Unterrichtsstunde beizuwohnen, Verpflichtung zu mindestens einmaligem monatlichem Besuche, Zuziehung bei Aufstellung des Lehrplanes, Bestimmung des Verhaltens bei ansteckenden Krankheiten u. s. w. Die Thesen wurden in Genf ohne Diskussion angenommen (S. 14.)

Mit Genugthuung kann dann Dr. Cohn auf einen den Anschauungen der Ärzte entgegenkommenden Erlafs der Breslauer Regierung vom 18. Dzbr. 1882 und auf das auch schon erwähnte Gutachten der Kgl. Preufs. wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen vom 19. Dzbr. 1883 hinweisen.

Auf dem hygienischen Kongrefs in Hannover 1884 gelangte folgende These zur Annahme: „Behufs praktischer Durchführung anerkannter Normen der Schulhygiene ist sowohl die hygienische Ausbildung der Lehrer als die Mitwirkung qualifizierter Ärzte wünschenswert.“ (S. 15).

Der II. Abschnitt der Cohnschen Schrift bestimmt die „Aufgaben der Schulärzte“. Die wichtigsten sind: die Verhütung der Kurzsichtigkeit und der ansteckenden Krankheiten. (Wegen der Möglichkeit der Ansteckung durch die Kinder des Direktors ist Cohn dagegen, dafs die Direktorenwohnung im Schulhaus untergebracht werde.) Das erstere wird mit besonderer Ausführlichkeit behandelt; dabei ist bemerkenswert, dafs Cohn selbst berichten mufs, dafs seit drei Jahren eine Reaktion gegen die Reformbestrebungen betreffs Verminderung der Schulmyopie (Schulkurzsichtigkeit) in ärztlichen Kreisen begonnen habe. Just habe z. B. in dem neuen, sehr hellen Gymnasium zu Zittau auch 80 Prozent Myopen gefunden, was von demselben auf die schlechten häuslichen Verhältnisse zurückgeführt wurde. Otto Becker sagt, es sei der Nachweis nicht geliefert, dafs die Myopie jetzt gegen früher überhand nehme.

Tscherning betont den Einflufs der Nahearbeit auf die Myopie und meint, dafs die grofse Verbreitung derselben in den höheren Schichten der Gesellschaft so aufzufassen sei, dafs auch deren Vorfahren sich mit Nahearbeit beschäftigt, dafs deren Myopie sich auf die Nachkommen vererbt habe. Von Hippel in Giefsen ist in seiner Rektoratsrede 1884 zwar weit entfernt, die Bedeutung der Schulschädlichkeiten gering anzuschlagen, aber er meint, frühere Generationen hätten schlechtere Bänke, schlechter gedruckte Bücher, schlechtere Lampen u. s. w. gehabt. Auch Stilling in Strafsburg hält die Kurzsichtigkeit geringen Grades für ein nicht allzugrofses Übel, während Horner die Gefahr der Myopie sehr ernst nimmt (S. 29).

Der III. Abschnitt giebt Mitteilungen über die Schulärzte in andern Ländern. In Paris bestehen solche bereits seit 1879; die Stadt giebt jährlich 900,000 Frcs. für dieselben aus. Auch in anderen französischen Städten, wie Lyon, Havre, Reims, Amiens sind solche angestellt. In Belgien sind seit 1874 Schulärzte thätig, in der Schweiz ist noch nichts von Staats wegen geschehen, ebenso nicht in England. Schweden hat Schulärzte seit 1878. In Ungarn beabsichtigte der Minister Trefort, den Unterricht in der Hygiene in allen Mittelschulen (d. h. Gymnasien und Realschulen) als besonderen Lehrgegenstand einzuführen. Es wurde ein Normativ bezüglich der an Schulen anzustellenden Schulärzte und Professoren der Hygiene erlassen. (S. 45.)

Der IV. Abschnitt enthält Vorschläge betreffs Einführung von Schulärzten speziell in Breslau.

Fürs Auge. Populäre Winke zur Erhaltung der Sehkraft. Von Dr. Katz, Augenarzt, Königl. Sanitätsrat zu Berlin. Mit 21 in den Text gedruckten Holzschnitten. Zweite Auflage. Berlin 1886. Th. Hofmann, 144 S.

Eine sehr klare, verständige Schrift, die bei allem Ernst und aller Eindringlichkeit sich doch fern hält von Übertreibungen und maſslosen Anforderungen betreffs des ärztlichen Einflusses auf die Schule.

Der Verfasser geht vom Auge und der Pflege desselben aus und von da zu allgemeinen Betrachtungen über. Der erste Teil behandelt die Frage: Brille oder nicht? Die Weitsichtigkeit, die Übersichtigkeit", der zweite Teil „die Kurzsichtigkeit mit besonderer Rücksicht auf Auge und Schule."

„Eine Schulgesundheitspflege", beginnt derselbe (S. 41), „setzt eine Schulkrankheitslehre, d. h. bestimmte Krankheitsgruppen voraus, wie sie der Schule nachweislich zur Last fallen. Könnte man nun, wie man mit Recht von gewissen Gewerbekrankheiten, z. B. von Staubeinatmungskrankheiten, Metallvergiftungen der Arbeiter, spricht, ebenso auch von Schulkrankheiten reden, dann würden sich auch hier bestimmte Maſsnahmen für den Gesundheitsschutz der Jugend ergeben. Allein davon kann durchaus keine Rede sein, da bis jetzt noch von keiner einzigen Krankheit ein direkter resp. ausschlieſslicher Zusammenhang mit der Schule erwiesen ist. Das gilt von dem „habituellen" Kopfweh der Kinder bis zum schwersten Nervenleiden (Epilepsie, Veitstanz etc.), vom einfachen Lungenkatarrh bis zur Schwindsucht, von der bloſsen Schiefhaltung des Körpers bis zur wahren Rückgratsverkrümmung. Der Begriff „Schulkrankheit" läſst sich als solcher denn auch weniger als Ursache, als vielmehr der Zeit nach (Erkrankungen während der Schulzeit) aufrecht erhalten, sofern das Schulalter allerdings gerade denjenigen Zeitabschnitt umfaſst, der Leben und Gesundheit des Menschen vorzugsweise gefährdet." (S. 41.)

Trotzdem, sagt Dr. Katz, bilde die Schulgesundheitspflege eine berechtigte brennende Tagesfrage; denn die Schule begünstige und unterhalte offenbar krankhafte Anlagen und bleibe in diesem Sinne für manche Schäden verantwortlich. Freilich tragen den Hauptanteil immer Haus und Familie, wo sich, je nach der Lebensstellung der Eltern, schädliche Einflüsse auf die Gesundheit der Jugend verschiedentlich geltend machen, bei den Armen durch ungesunde Wohnung, spärliche Nahrung, körperliche Überbürdung oder gesundheitswidrige Beschäftigung, mangelnde Hautpflege u. s. w.; bei den Wohlhabenden durch Verwöhnung in Speise und Trank, Verweichlichung, mangelnde Bewegung im Freien u. s. w. Die Schule nun soll durch methodische Körper- und Geistespflege dem entgegenarbeiten. Wenn nun betreffs jener ersteren Übelstände auch die Schule schlechte Luft, dunkle Räume, geistige Überlastung bei Vernachlässigung der äufseren Körperpflege bietet, so bleibt sie freilich mit verantwortlich. Allerdings kann infolge der Anforderungen an den Geist mit gleichzeitiger Nötigung zur Körperruhe auch die Schule direkt Gesundheitsstörungen der Kinder hervorrufen, sie kann krankhafte Anlagen unterhalten, den Ausgang vorhandener Leiden in Heilung verhindern. Da die Kinder aber nicht ausschliefslich den Schuleinflüssen, sondern noch mehr denen in Haus und Familie unterliegen, so mufs die öffentliche Gesundheitspflege diese beiden Punkte streng voneinander scheiden und sich namentlich vor jeder „Übertreibung der Schulschäden hüten“. — „Der Zeitgeist drängt nun einmal den Unterricht zu immer gröfserer Kraftentfaltung weiter vorwärts; verlangt man aber von der Schule viel, so mufs diese auch wissen, wie sie ihre intellektuellen Ziele erreicht, und sie kann sich in ihren Lehrplan so wenig hineinreden lassen, wie die Medizin in ihren Heilplan.“ (S. 43).

Die öffentliche Gesundheitspflege hat nur das allgemeine Verlangen zu stellen: Die Jugend weder in Schule noch Haus über das notwendige Mafs zu überbürden.

Noch viel zu unbestimmt, zu wenig wissenschaftlich klar gelegt sind diese Klagen. Nur für eine Gruppe der „Schulkrankheiten“ hat man wirklich thatsächliches Material gewonnen, das sind die Augenkrankheiten. Die Steigerung der Augenleiden von Klasse zu Klasse ist dargethan; es steigt die Zahl der Kurzsichtigen in den höheren Lehranstalten bis zu 50 und 60 Prozent in der Prima. (S. 45.)

Aber diese mittleren Kurzsichtigkeitsgrade bedrohen die Sehkraft nicht. Erst bei den höchsten Graden der Kurzsichtigkeit hat man, darin stimmt Katz Professor Stilling bei, es mit einer wirklichen Krankheit zu thun, dieselbe gehört aber in das Gebiet der Volkshygiene und nicht des höheren Unterrichts.

Die Schule enthält nur einen der vielfachen, die Kurzsichtigkeit entwickelnden schädlichen Einflüsse, und Katz erkennt mit Stilling,

Becker u. a. „in der möglichsten Fernhaltung dieses einen schädlichen Einflusses auch die alleinige Aufgabe der Schul-Augenpflege.“

Es wird nun von Ursache, Wesen und Gefahren der Kurzsichtigkeit gesprochen. Dr. Katz kommt nach längerer Darlegung zu dem Ergebnis, dafs, da die beiden Hauptursachen der fortdauernden Kurzsichtigkeit „aktive Blutüberfüllung bei Überanstrengung und passive Blutüberfüllung bei fehlerhafter Körperhaltung“ sind, dahin gewirkt werden mufs:

1. dafs das Auge unter die besten Sehbedingungen zu setzen;
2. Blutanstauung im Auge durch passende Körperhaltung zu verhüten sei.

Es folgen nun:

A) Allgemeine Bestimmungen, gültig für alle, auch normalsichtige Schüler. Erstens äufsere Schulgesundheitspflege in Bezug auf Beleuchtung, Ventilation und Heizung, Wände und Fufsboden, Schulgeräte, wobei besonders die Schulbankfrage einer näheren Erörterung unterworfen wird; zweitens innere Schulgesundheitspflege: schulpflichtiges Alter, Einrichtung des Lehrplans, Stundenplan, Lehr- und Lernmittel, häusliche Arbeiten, Kontrolle der Augen.

   Alles durchaus beachtenswert.

B) Besondere Bestimmungen, nur gültig für kurzsichtige Schüler. Gegen Kurzsichtigkeit giebt es an und für sich kein Mittel; die Aufgabe des Arztes beschränkt sich nur darauf, „die Weiterentwickelung der Kurzsichtigkeit hintan zu halten und deren Folgezuständen am Auge rechtzeitig zu begegnen.“ (S. 70.)

Es wird dies weiter ausgeführt.

„Brille oder nicht? Wer sie tragen darf, der mufs sie tragen.“ Denn „der oberste Grundsatz lautet doch, das Auge unter die besten Sehbedindungen zu setzen.“ (S. 76).

Auch Kurzsichtige sollen sich aufrecht erhalten. Weiteres über die Brille wird besprochen und schliefslich das Ganze in zwölf Schlufssätzen zusammengefafst.

Der dritte Teil der trefflichen Schrift behandelt den grauen, der vierte den schwarzen Star.

Die deutsche Schule der Zukunft. Gedanken und Vorschläge zu einer gründlichen Umgestaltung unseres Schulwesens. Von Dr. Jacusiel, Arzt. Berlin 1886 Stuhrsche Buchhandlung (S. Gerstmann). 56 S.

„Die Schule hat die schöne und neidenswerte, die verantwortliche und mühselige Aufgabe, der Sendbote der Kultur zu sein.“ — „Die Schule ist die grofse Vorratskammer, welche der Jugend die Kultur-

früchte liefert zum Verzehr und zur Aussaat." — „Die Schule soll die Kultur lehren als den höchsten Ausdruck des Alllebens, mit allen Wurzeln im Leben fufsend, mit allen Trieben zum Leben gewendet. Wir können aus der Geschichte lernen, dafs zu gewissen Zeiten bei verschiedenen Völkern die Kultur eine Art Stillstand machte, oder dafs ihre Veränderung nicht einen Fortschritt, sondern einen Rückschritt, keineswegs eine Wandlung zum Besseren bedeutet. An diese Erfahrung knüpft die andere Aufgabe der Schule an, kulturerhaltend zu wirken." (S. 11.)

„Die körperliche und geistige Ausbildung der Jugend — in den Grenzen der Schule — würden dem sachlichen Teil der Schulaufgabe, die sittliche Jugenderziehung dem gedanklichen Teil entsprechen. Niemals aber darf bei dieser Gliederung aufser acht gelassen werden, dafs, wie Körper, Geist und sittliche Anlage im Menschen untrennbar verbunden sind, die Schule ihre Aufgabe eben nur gliedern, nie trennen darf, dafs diese nur dann gedeihlich erfüllt wird, wenn eine Schule der Gesamtaufgabe gerecht zu werden strebt im allgemeinen." (S. 12.)

Also die Schule ist die Vermittlerin, die Erhalterin, die Verbreiterin der Kultur.

Die grofse Mannigfaltigkeit unserer Schulen, meint der Verfasser, widerstrebe der Aufgabe der Schule, „nicht einseitig einem äufserlichen Lebensziel ihre Wirksamkeit zu unterstellen, nicht willkürlich die lebendige Anlage der Menschennatur in Teile zu zerlegen, um dann dem einen oder dem andern Teil ihre bildenden, erziehlichen Dienste ausschliefslich zu widmen." (S. 15.)

Die Menge der Schulen bedeute nicht die Menge der Bildung, noch die Bildung der Menge. Ein Irrtum sei es, wenigstens bis zu einer bedeutenden Höhe der Schulerziehung, dafs viele verschiedene Schulen am besten den Zwecken der Erziehung dienen. Im allgemeinen ist den Schulen die Vernachlässigung der Körperentwickelung zum Vorwurf zu machen. Dr. Jacusiel bezieht sich zur Begründung dieser Behauptung auf die Nachweisung Finkelnburgs, dafs in fünf Jahren mindestens 80% der gemusterten Einjährig-Freiwilligen physisch unbrauchbar gewesen seien, was sich aber als nicht richtig herausgestellt hat.

Ein Grundfehler unserer Erziehung sei die Entfernung dessen, was gelehrt wird, von dem uns umgebenden Leben. „Die Schulweisheit verliert alle Gemeinsamkeit und alle Beziehungen zu dem Lebendigen, der Schüler wird immer gelehrter und immer untauglicher für die Erfordernisse und Aufgaben, welche die Menschheit, die Lebensschicksale an ihn stellen, — insoweit nicht glücklicherweise die jugendkräftige Natur gegen die greisenhafte sich abzehrende Unterweisung sich auflehnt."

Der Verfasser führt dies weiter aus, er beklagt das Ausbleiben der segensreichen Früchte des Turnens, das öde Einerlei in den Auf-

sätzen unserer höheren Schulen. (S. 20.) Man erkennt auch sehr wohl die Mängel unserer Schulen, es fehlt aber „an einem einheitlichen, grundstürzenden und neu aufbauenden Plane für unser Schulwesen."

Es wird im weiteren der Grundgedanke der Schrift entwickelt: „die ganze Schule, alle Schulen müssen nach einem Plane, unter Voranstellung für alle gleichwertiger Grundsätze neu aufgebaut, die Schule, der Unterricht müssen in unausgesetzter Berührung und Beziehung mit dem Leben erhalten, der Lernstoff mufs nach Inhalt und Gestaltung den Lebensverhältnissen der Schüler und der Gesamtheit des Volkes angepafst, und die gleichmäfsige Ausbildung aller menschlichen Kräfte und Fähigkeiten angestrebt werden. (S. 22.)

Der erste Schulunterricht soll durchweg ein und derselbe sein. Wie nun der Staat die wehrfähige Jugend ärztlich kostenfrei untersuchen läfst, die Kranken und Gebrechlichen von der Wehrpflicht entbindet, die Minderkräftigen zurückstellt, die Soldaten auf seine (des Staates) Kosten unterhält, so soll die Schulpflicht alle gesunden, ärztlich kostenfrei untersuchten Kinder betreffen. Ein Schulgesundheitsrat (zusammengesetzt aus Mitgliedern der Bürgerschaft, der Lehrerschaft und einem Arzt) hat allgemeine und besondere auf die Gesundheitsverhältnisse der Schüler bezügliche Mafsnahmen zu treffen. Alle Lernmittel sind unentgeltlich zu liefern, bedürftige Kinder erhalten auch Kost und Kleidung. Schulkinder dürfen nicht in gesundheitsgefährlichen Berufsarten oder in gesundheitsschädlicher Weise erwerblich beschäftigt werden.

An den jetzigen Schulgebäuden und ihrer Einrichtung hat der Verfasser viel auszusetzen und stimmt darin mit den anderen Ärzten überein. Und da kommt er zu der Ansicht, dafs der gröfsere Teil des Unterrichts im Freien stattfinden soll. Lesen, Schreiben, Zeichnen allerdings innerhalb des Schulgebäudes; aber „lehrt im Freien den gröfseren und besseren Teil des Rechnens, der Erd- und Himmelskunde, der Naturbeschreibung und Naturwissenschaft, der Geschichte und der Religion, des Singens und des Sprechens. Teilt den Unterricht so, dafs ein grofser Teil desselben aufserhalb des Schulgebäudes seine Aufgabe erfüllt!" (S. 33.) Dies wird weiter ausgeführt. „Die Unbilden des Wetters bieten verhältnismäfsig nur geringe Schwierigkeiten."

Dr. Jacusiel kommt speziell auf den Turn-Unterricht. Derselbe in seiner geringen Anzahl der wöchentlichen Stunden kann keinen nennenswerten Erfolg haben. Auch die ganze Art und Anlage des Schulturnens gefällt ihm nicht; es gewöhnen Schüler und Eltern gleicherweise sich daran, die Turnstunde nicht ernsthaft zu nehmen. Keinem anderen Lehrer kommen so viel Entschuldigungszettel als dem Turnlehrer (diese aber machen die Ärzte dafür verantwortlich und ihre Geneigtheit, vom Turnunterricht zu dispensieren!).

Die Schulerziehung verwende also „einen grofsen Teil ihrer Arbeit auf die Kräftigung und Ausbildung des Körpers und der körperlichen Geschicklichkeit und halte den geistigen Teil ihrer Thätigkeit in steter Beziehung zu der lebendigen Natur und zu den Lebensäufserungen der Menschheit."

Der Unterricht in der Volks- (als der Einheitsschule) dauere sieben Jahre; die befähigteren und fleifsigen Schüler können nach sechs Jahren in höhere Anstalten übertreten. Möglichst grofse Zahl der Schulstunden im Freien, möglichst kleine in geschlossenen Räumen. Der Turnunterricht soll bei jedem Wetter und jeder Jahreszeit im Freien erteilt werden. Er umfasse das Freiturnen, das Marschieren, das Gerätturnen, das Baden und Schwimmen; durch das letztere allein wäre in den meisten Orten die Frage der Volksschulbäder mustergiltig zu lösen. Den Schulplan in allen Volksschulen bestimmt die Regierung, welche das Aufsichtsrecht und die Aufsichtspflicht für alle Schüler behält.

Die Schulverwaltung hat über die Aufnahme in eine höhere Schule zu bestimmen; auch diese soll unentgeltlich sein. Das Reife-Schulzeugnis für den einjährigen Heeresdienst und damit die Belastung der höheren Schulen mit ungeeigneten Zöglingen soll fortfallen.

Der Streit zwischen Gymnasium und Realschule u. s. w. wird gegenstandslos, wenn als höhere Schule nur die zu verstehen ist, „welche ihre Zöglinge für die höchste Schule (Universität, Akademie u. s. w.), welcher Richtung auch diese letztere zustrebt, vorbereitet und reift." Was in der höheren Schule getrieben werden soll, wird S. 52 angegeben.

Für die Mädchen will der Verfasser nur öffentliche Volksschulen mit längerer, vielleicht zehnjähriger Schuldauer.

Über den Einflufs der Bewegung, Arbeit und Ruhe auf die Gesundheit. Populärer Vortrag von Dr. med. F. W. Dock, ärztlicher Dirigent der Kuranstalt „Auf der Waid" (vormals untere Waid) bei St. Gallen. Zweite Auflage. St. Gallen 1886. F. B. Müller. 39 S.

Mit grofser Wärme und einem gewissen Behagen behandelt der Verfasser in allgemein verständlicher Weise das Thema. Das dem Laien zu Erklärende giebt er in allgemeinen Umrissen, um dann sofort die Ermahnungen daran zu knüpfen. Man kann und wird mit dem ganzen Inhalt der Schrift einverstanden sein. Sehr richtig und beherzigenswert ist folgender Satz (S. 5): „Nicht, dafs ein jeder Laie medizinische Studien machen und tiefe Einblicke in die Anatomie, Physiologie und Heilkunde werfen sollte, nein! aber dafs er von diesen Wissenschaften doch dasjenige wüfste, was zur Erhaltung und Wiederherstellung seiner Gesundheit absolut nötig, ist eine Möglichkeit, ist eine Pflicht für jeden Menschen, dem sein Eigen- und das Gesamtwohl am Herzen liegt."

Wir werden kurz über das Gehirn, als Werkstätte des geistigen Lebens, die Nerven, die Muskeln, den Blutkreislauf, die Lungenthätigkeit, die Haut, das Knochensystem belehrt. Überall wird zugleich auf möglichste Thätigkeit in der frischen Luft hingewiesen. Den Nerven gönne man die reine Luft, „die ihnen so notwendig ist, als dem ganzen Körper die Nahrung": „Hinaus, so weit als möglich hinaus in Gottes freie Natur"; „nicht nur für die geistige Arbeit brauchen wir reine Luft, sondern auch für die körperliche. Überall ist für gute Lüftung zu sorgen. „Bessere Gehirn-, Nerven-, Lungen- und Muskelthätigkeit sichern allgemeine Spannkraft, fröhlichere Stimmung bei der Arbeit, gesunderes Aussehen, kräftigeren Körperbau, weniger Blutarmut, weniger Siechtum, dies wären die durch bessere Ventilation erzielten Resultate.“ (S. 17.)

„Die normale Bewegung und Arbeit, indem sie wesentlich dazu beitragen, unserem Körper den ihm so notwendigen Sauerstoff zuzuführen, sind ausgezeichnete Mittel, uns gesund zu erhalten, ja, sogar unserem Körper die verlorene Gesundheit wieder zurückzugeben.“

„In den Städten findet man hauptsächlich deshalb so viel Schwindsucht, weil zu wenig Muskelarbeit bei gesunder Luft, resp. zu oberflächliche Atmung stattfindet. Auch für unsere lieben Kinder müssen wir beständig sowohl in der Kinder-, als in der Schlaf- und Schulstube für reine Luft sorgen“, (S. 24.)

Der im Weiteren besprochene „Einfluſs der Arbeit auf den Appetit“, „Arbeit“ und „Schlaf“, „das Gemütsleben“ bringt zwar ebenfalls nichts Neues, auch nicht die Besprechung der „Arbeitsfrage bei den Kindern und Frauen", aber von Wert ist, wie dies alles von dem Verfasser behandelt wird. Ein schöner Schluſs ist die Besprechung der Sonntagsruhe.

Leitfaden der Gesundheitslehre für Schulen von Dr. Friedrich Scholz, Direktor der Kranken- und Irrenanstalt zu Bremen. Leipzig und Berlin 1886. Julius Klinkhardt. 124 S.

Eine tüchtige und empfehlenswerte Schrift mit klaren und instruktiven Abbildungen. Der erste Teil handelt von der Luft, vom Bad und Wasser, von der Wohnung — alles kurz, klar, verständlich. Der zweite Teil bespricht die „Körperpflege“ mit derselben Klarheit. In populärer, aber niemals trivialer Weise wird das Notwendigste zum Verständnis beigebracht. Dazwischen kommen Verhaltungsmaſsregeln zum Schutz und zur Pflege des Körpers in seinen einzelnen Organen. Als Mittel, die Bewegungsorgane im gesundheitlichen Sinne zu üben, wird selbstverständlich die Gymnastik bezeichnet.

Dr. Scholz versteht unter Gymnastik im weiteren Sinne nicht bloſs das eigentliche Turnen, sondern überhaupt alle Körperübungen und Spiele, bei denen die Muskulatur hauptsächlich thätig ist, also

Reiten, Tanzen, Schwimmen, Rudern, Velocipedfahren, Schlittschuhlaufen. Auch die sogenannten Bewegungsspiele, wie Ballspiel, Fufsball, Cricket u. s. w., sind hier zu nennen.

Gegen diese Auffassung der Gymnastik läfst sich kaum etwas einwenden.

Die Pflege der Sinnesorgane, besonders des Auges, bildet ein besonderes Kapitel.

Der dritte Teil lautet: „Von der Verhütung der Krankheiten", der vierte: „Von der ersten Hilfe bei Verletzungen, Unglücksfällen und Krankheiten".

Das Buch verdient weiteste Verbreitung.

Zur Schulgesundheitspflege. Veröffentlichungen der Hygiene-Sektion des Berliner Lehrer-Vereins. Mit 19 Abbildungen. Berlin 1886 Stubenrauch. 126 S.

Das Buch verdankt seine Entstehung der „Ausstellung für Hygiene und Rettungswesen". Angeregt von derselben begründete der Berliner Lehrer-Verein eine besondere Sektion für Hygiene. In ihr wurde eine Anzahl Referate gegeben; daraus entstanden öffentliche Vorträge im Lehrer-Verein, welche dann durch den Druck auch weiteren Kreisen zugänglich gemacht wurden. Man ersieht, es sind sorgfältig vorbereitete Arbeiten, und man mufs dem Lehrer-Verein aufrichtigen Dank für diese Veröffentlichungen wissen.

Das Buch enthält neun Vorträge:

1. Welche Ansprüche sind von hygienisch-pädagogischem Standpunkte aus bei Errichtung und Einrichtung eines Berliner Schulhauses zu stellen. Von F. Hille.

Bemerkenswert ist das betreffs des Staubes in Schulzimmern Gesagte. Schulhof und Turnplatz sollen geräumig sein; eine offene Halle zum Aufenthalt und Ergehen der Kinder bei schlechtem Wetter wird als notwendig bezeichnet.

2. Ventilation und Heizung. Von Dr. Brüllow.

Die Temperatur des Zimmers mufs 13—15° R. betragen. Es wird eingehend der verschiedenen Heizungsarten, der Lokal- und Zentralheizung, gedacht. Erstere erhält für nicht zu grofse Anstalten den Vorzug (Kachelöfen und die sogenannten Meidinger). Von letzterer ist die Wasserheizung die empfehlenswerteste und zuverlässigste.

Die Ventilation wird ebenfalls sorgfältiger Erwägung unterzogen.

3. Dazu gehörige Thesen nebst Begründung. Von W. Siegert.

Besonders weist Siegert auf die Notwendigkeit der Erneuerung

der Zimmerluft in den Klassenräumen und auf den Aufenthalt und die Bewegung der Schüler und Schülerinnen während der Pausen im Freien hin.

4. Sitzeinrichtungen in Schule und Haus. Von W. Siegert.

Eine sehr eingehende und durchaus sachkundige, durch treffliche Abbildungen erläuterte Abhandlung, welche zunächst die Frage beantwortet: „Welche Anforderungen sind A. vom hygienischen und B. vom pädagogischen Standpunkte aus an eine gute Schulbank zu stellen?“ Nachdem die Folgen dauernd schlechter Sitzhaltung klar gemacht worden sind, wird schliefslich auf einiges hingewiesen, wodurch der Lehrer (die Mutter) im stande ist, einerseits eine gute Haltung bei den Kindern zu erzielen, anderseits die Nachtheile des Sitzens auszugleichen.

Auf zwei Bemerkungen Siegerts dürfte noch besonders hinzuweisen sein. In einer Note S. 19 sagt er: „Wann endlich wird man von jedem Lehrer, von jeder Lehrerin verlangen, sich vor allem bekannt zu machen mit dem, was für unsere und unserer Kinder Gesundheit von heilsamem oder unheilvollem Einflusse ist!“ Und S. 51: „Man gestatte den Kindern in den Pausen freie Bewegung, ohne selbstverständlich wildes Laufen u. s. w. zu gestatten. Es ist eine Mifshandlung unserer Jugend, sie im Zuge nach und von dem Hofe gehen zu lassen und während der Pausen nur eine Bewegung in geschlossenen Reihen zu gestatten.“ Eine ähnliche Klage wird auch S. 67 und zwar betreffs der Berliner Gemeindeschulen ausgesprochen.

5. Leibesübungen. Von Dr. E. Angerstein.

Mitteilung des oben erwähnten Ministerialerlasses vom 17. Oktober 1882, betreffend die Beschaffung von Turnplätzen u. s. w., an welchen in der Hauptsache historische Bemerkungen geknüpft werden.

6. In welcher Weise ist eine Vermehrung der Leibesübungen und Turnspiele unserer Jugend anzustreben? Von K. Scholz.

Weitgehende Forderungen, welche sich auch auf Beschränkungen des übrigen Unterrichts und der häuslichen Arbeiten zu Gunsten des Turnens, der Bewegungsspiele, der Turnfahrten und überhaupt des Aufenthaltes im Freien erstrecken. Auch Baden, Schwimmen und Eislauf werden mit herangezogen.

7. Die in den Schulunterricht einzulegenden Leibesübungen ohne Gerät und der Schwimmunterricht. Von E. Rübe.

Die Anschauungen Rübes gipfeln in folgendem Satze: „Sowohl im hygienischen, als auch im pädagogischen Interesse sind in der Unterrichtszeit nach Bedürfnis Übungen des sogenannten Zimmerturnens einzulegen; dieselben sind unter reichlichem Zuströmen frischer Luft am

Platze und ohne alle Geräte mit den einzelnen Körperteilen, besonders mit Armen, Kopf und Rumpf auszuführen und recht oft mit Tiefatmen zu verknüpfen.“ (S. 75.)

Auch dem Schwimmen wird grofse Bedeutung mit Recht zugesprochen. Wenn aber behauptet wird, „dafs in Berlin von 100 000 schulpflichtigen Kindern noch keine 1000 die Schwimmbadeanstalten besuchen und im Winter die Wasserscheu so grofs ist, dafs die künstlichen Schwimmbassins wegen Mangel an Zuspruch geschlossen werden müssen“, so dürfte ersteres doch ganz so schlimm nicht sein; letzteres ist nur zum Teil richtig. Aber leider ist es eine Thatsache, dafs das Schwimmen noch zu wenig getrieben wird, und man kann dem Verfasser der Abhandlung nur beistimmen, wenn er Belehrung der Schüler über die Nützlichkeit und Notwendigkeit des Badens und Schwimmens empfiehlt; ebenso, dafs „für die Zukunft eine organische Verbindung des Schwimmunterrichts mit der Schule anzustreben sei.“ (S. 79.) Die Anlage von Schwimmbassins in den Turnhallen mit verschiebbarem Fufsboden über demselben für den Turnunterricht (S. 78) dürfte schwer auszuführen sein.

8. Die Kurzsichtigkeit (Myopie) und ihre Verhütung. Von W. Siegert.

Wieder eine vortreffliche Abhandlung, durch Abbildungen erläutert. Nach mehreren allgemeinen Bemerkungen werden die Mafsregeln besprochen, welche seitens der Schulbehörden getroffen werden müssen, und die, welche Schule und Haus ohne weiteres ins Werk setzen können.

Es wird vom Licht in den Schulräumen, von den Subsellien, vom Bücherdruck, unter besonderer Berücksichtigung der Wandtafeln und Atlanten, vom Schreibmaterial gesprochen. Aus dem Kindergarten und dem Handarbeitsunterricht sind alle Arbeiten auszuschliefsen, welche ohne starke Annäherung der Augen nicht ausgeführt werden können. Bei dem ersten Lese- und Schreibunterricht ist möglichst langsam vorzugehen, die lateinische Schrift ist der deutschen vorzuziehen. Das Auge soll nicht zwei Stunden hinter einander angestrengt werden. Dazwischen Ruhepause.

Im Hause ist jede Naharbeit in der Dämmerung unbedingt zu verbieten, auf richtige Sitzhaltung ist beim Lesen und Schreiben zu sehen; schräge Lage des Heftes von der Mitte des Körpers so, dafs die Grundstriche senkrecht zur Tischkante stehen; möglichst grofse, deutliche Schrift.

Auf Schonung des Auges im Säuglingsalter und während jeder Rekonvalescenz wird besonders aufmerksam gemacht.

9. Ist die Volksschule in ihrer gegenwärtigen Gestalt mit Lehrstoff überbürdet? Von Ewald.

Der Verfasser „bekundet eine so umfassende Bekanntschaft mit den Beeinträchtigungen, denen die Gesundheit ausgesetzt ist, daſs vom ärztlichen Standpunkte nichts Besonderes darüber gesagt werden könnte, und namentlich auch Löwenthal sich von der Entbehrlichkeit seines Nachweises für den Lehrerstand überzeugen müſste" (O. Kübler). Dem ist nichts hinzuzufügen.

Die Gymnastik als Erziehungs- und Heilmittel. Von Dr. Barwinski, dirigierendem Arzt der Wasserheilanstalt Bad Elgersburg in Thüringen. Weimar 1886. Kommissions-Verlag der Hoffmannschen Buchhandlung. S. 24.

Der Verfasser geht von der Voraussetzung aus, daſs unsere Kinder heutzutage ganz einseitig geistig und körperlich herangebildet werden, daſs in den höheren Schulen durch die übermäſsigen Pensen und durch die geistige Dressur das Gehirn überlastet und die Gesundheit untergraben werde. Natürlich trifft „unsere Pädagogen" der Hauptvorwurf. Zur Bekräftigung der eigenen Ansicht werden Prof. Esmarch und Roſsbach zitiert. Der „seit einigen Jahren tobende heftige Streit zwischen Gymnasium und Realschule" erinnert den Verfasser unwillkürlich an „Mönch und Rabbi in Heine".

Körperliche Thätigkeit ist Hauptgegengewicht gegen die auſserordentliche geistige Anstrengung. Deshalb muſs mit den Leibesübungen früh begonnen werden. Wunderlich ist nun die Unterscheidung zwischen Gymnastik und Turnen, welches letztere nur ein Teil der ersteren sein soll. Unter „pädagogischer Gymnastik" versteht Dr. Barwinski „eine Gesamtheit von Muskelaktionen, körperlichen Bewegungen und Übungen, welche erzieherischen Zwecken dienen, d. h. welche im stande sind, den Körper von früher Jugend an zu einer normalen Entwickelung anzuregen, diese Entwickelung und Kraftentfaltung ausgiebig zu unterstützen, den entwickelten Leib auf der Höhe seiner Kraft und Gesundheit zu erhalten, durch richtige Innovation die Beziehungen zwischen Körper und Geist normal zu gestalten, und im Verein mit entsprechender geistiger Ausbildung den Menschen zu jener harmonischen Durchbildung zu führen, welche allein den Genuſs der Lebensfreuden zu einem möglichst vollkommenen machen kann." (S. 4.)

Die erste Stufe oder gymnastische Vorstufe umfaſst die Kinder bis zum vollendeten zehnten, die zweite oder eigentlich gymnastische Stufe bis zum vierzehnten, die dritte Stufe oder Turnstufe bis zum vollendeten 19. Lebensjahre. „Turnstufe" nennt der Verfasser diese Erziehungsstufe deshalb, „weil die Übungen fast durchweg Turnübungen sind." Als wenn die auf der vorhergehenden Stufe erwähnten Stand- und Gangübungen, Lauf-, Wurf-, Springübungen nicht auch Turnübungen wären! Diese Auffassung des Turnens, in der Dr. Barwinski sich an Dr. Georgens (in dessen illustriertem Sportbuch) anschlieſst, muſs als falsch zurückgewiesen werden. Was soll man aber auch zu fol-

gendem Satz sagen: „Mit dem vollendeten 19. Lebensjahre scheidet der Jüngling aus der Turnstufe aus, um nach Bedürfnis und freier Wahl die Turnerei fortzusetzen, oder durch Übung in der höheren Gymnastik den durch gymnastische Erziehung gekräftigten, gestählten und durchgearbeiteten Körper weiter zu vervollkommnen" u. s. w. Es verraten solche Anschauungen trotz des Hinweises auf die „ausführlichen mustergiltigen Turn- und gymnastischen Lehrbücher" krasse Unkenntnis des Wesens unseres deutschen Turnens. Dafs der Verfasser aber auch mit der Turngeschichte nicht genügend vertraut ist, beweist die eine Bemerkung, dafs Eiselen und Spiefs Turnvereine gegründet hätten, dafs das Turnen „durch Minister von Stein auf Veranlassung Gneisenaus sogar in den Volksschulen eingeführt" worden sei.

Auch die Mädchen sollen niedere und höhere Gymnastik und dazwischen Turnen treiben.

Verhältnismäfsig geringer Raum ist der Gymnastik als Heilmittel gegeben, und hier wird man dem Verfasser durchweg beistimmen.

Samariterbriefe von Dr. Friedrich Esmarch, Professor der Chirurgie in Kiel, Vorsitzender des Deutschen Samariter-Vereins. Mit 44 Abbildungen im Text. Kiel 1886 Lipsius & Tischer. 46 S.

Der Name des berühmten Verfassers genügt schon, um die Schrift hochbedeutsam erscheinen zu lassen. Dieselbe enthält in Briefform teils Mitteilungen von Beispielen, wie die Kenntnis der ersten Hilfsleistung segensreiche praktische Folgen gehabt habe, bezw. hätte haben können, teils eine Abwehr von Angriffen gegen das Samariterwesen seitens der Berliner Ärzte, teils praktische Belehrung mit Bezugnahme auf zahlreiche Abbildungen.

Über die erste Hilfsleistung bei mechanischen Verletzungen und über den Hitzschlag. Von Dr. Franz Dafner, k. k. Stabsarzt in München. Wien 1886 Wilhelm Braumüller. 46 S.

Die Schrift behandelt Knochenbruch, Verrenkung (Verstauchung), Wunde, Blutung, Verbrennung, Erfrierung, Wundgehen und Hitzschlag in populärer, leicht verständlicher Weise. Die Erkennung der Verletzung wird genau und klar angegeben. Interessant ist, was S. 8 über die Anwendung der Massage bei der Verstauchung oder Subluxation gesagt wird.

Das „Wundgehen" führt zu der besten Form der Fufsbekleidung (S. 17). Die besonders ausführliche Behandlung des Hitzschlages giebt zugleich Veranlassung, den „kalten Trunk" bei starker körperlicher Bewegung zu besprechen. Die Schrift, obgleich sich an die militärische Praxis anlehnend, ist auch in anderen Kreisen sehr wohl zu gebrauchen

Über Schulbänke oder Schultische und Sessel. Von Vinzenz Prauseck, k. k. Landesschulinspektor a. D. Zweite umgearbeitete Auflage. Wien 1886 Eduard Hölzel.

Die Schrift beginnt: „Seit mehr als fünfundzwanzig Jahren befasse ich mich mit der Schulbankfrage.“ Mit Recht fühlt der Verfasser sich deshalb berufen, in dieser Frage mitzureden. „Ungeeignete Schulbänke können verschiedene Krankheiten und leibliche Gebrechen der Jugend hervorrufen, sie behindern auch einen günstigen Unterrichtserfolg.“ Inwiefern dieselben ungeeignet sein können, erfahren wir in der weiteren Ausführung. Dafs die Schulbank eine Rücklehne haben müsse, ist selbstverständlich; dieselbe mufs die entsprechende Schweifung für Kreuz und Schulter haben.

Die Entfernung des Sitzbrettes vom Pultbrett im Hinblick auf die Höhe (kurzweg die Differenz), die Entfernung der Sitzbank von der Pultbank (die Distanz) wird besprochen. „Es soll gar keine Distanz bestehen; das heifst: das Sitzbrett soll mit seiner inneren Kante der inneren Kante des Pultbrettes so nah gestellt sein, dafs diese beiden Kanten in eine lotrechte Linie fallen.“ Dieser Satz wird näher erläutert. Dann kommt ein historischer Rückblick, es wird an Dr. Fahrner, Dr. Guillaume in Neufchâtel, an Dr. Parow in Berlin, Dr. Schreber, Dr. Schildbach in Leipzig und andere erinnert, welche sich mit der Schulbankfrage beschäftigt haben, desgleichen an die einschlagenden Verordnungen des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht. „Am zweckmäfsigsten“, sagt der Verfasser (S. 12), „erscheinen jene Schulbänke, welche so eingerichtet sind, dafs die auf denselben sitzenden Schüler bei wagerechter Lage der Oberschenkel und lotrechter der Unterschenkel mit der ganzen Fläche der Fufssohle den Fufsboden berühren, dafs die Schüler beim Schreiben ohne unnatürliche Krümmung des Rückens sich blofs vorwärts dem Schulbrette zu nähern und die Vorderarme nur vorzustrecken und ganz mäfsig zu heben brauchen, und dafs sie an der Bank auch eine bequeme Rücklehne finden.“

Schwierigkeit macht es noch immer, Subsellien zu konstruieren, welche eine Distanz und keine Distanz haben sollen. Der Verfasser meint, dafs Stühle oder Sessel in der Schule die geeignetsten Sitze bieten und schlägt diese vor. Unter anderen Vorteilen erleichtern sie namentlich auch das Schulzimmerturnen, da die österreichischen [und auch andere] Volksschulen wohl obligatorisches Turnen, aber keine Turnhalle haben.

Es wird schliefslich nachgewiesen, dafs diese Sessel gar nicht so viel mehr kosten, als die bisher gebrauchten Schulbänke.

Programm des Grofsherzoglichen Realgymnasiums zu Schwerin für das Schuljahr Ostern 1885—1886. a) Schulnachrichten; b) Mitteilungen über das neue Schulhaus, von Direktor Dr. Adam. Schwerin 1886.

Das Schulgebäude ist nach allen Regeln der Hygiene erbaut, äufserlich sich sehr stattlich präsentierend. Die Erwärmung geschieht durch heifses Wasser. Die Ventilation ist sehr reichlich durch Luftkanal und Glasjalousieen, „die geöffnet ihre Schuldigkeit nur allzugut besorgen.“ Auch Wasserleitung ist vorhanden. Die Zimmer sind grofs, glänzend ausgestattet, die Wände haben einen angenehmen mattgrünen Anstrich und aufserdem Bilderschmuck. Die Subsellien sind nach dem System Lickroth dreisitzig mit 2 Zentimeter Minussubstanz aufgestellt. Eine schwarze Tafel steht auf Staffelei. Trefflich ist das chemische Auditorium ausgestattet, reich sind die naturgeschichtlichen Sammlungen. Die Baukosten betrugen im ganzen 312,030 Mk. 36 Pf.

Eine besondere Turnhalle scheint aber nicht vorhanden zu sein.

Die Bearbeitung des Abschnittes „**Geschichte**“ hat wider Verhoffen nicht zu Ende geführt werden können und bleibt ebenso wie „Mathematik und Physik“ (s. S. IV) für den nächsten Jahrgang zurückgestellt.

Inhaltsübersicht.

I. Schulgeschichte.

II. Schulgewalt.

III. Schulbetrieb.

IV. Deutsch und Philosophische Propädeutik.

V. Latein.

VI. Griechisch.

VII. Französisch.

VIII. Englisch.

IX. Geschichte.

X. Geographie.

XI. Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie.

XII. Zeichnen.

XIII. Gesang.

XIV. Turnen und Gesundheitspflege.

Mathematik und Physik.

s. S. IV.

Autorenverzeichnis.

T.

U.

V.

W.

Z.

DRUCK VON LEONHARD SIMION. BERLIN.

Becker (Professor). **Luthers Wertschätzung des gekreuzigten Christus.** Ein Vortrag. 0,80 M.

Domansky (Pfarrer). **„Heilige Berge“.** Zehn Predigten. 1,80 M.

Friedensburg (Professor). **Der Reichstag zu Speier** 1526 im Zusammenhang der politischen und kirchlichen Entwicklung Deutschlands im Reformationszeitalter. 15 M.

Hamann (Professor). **Christentum und Vaterlandsliebe.** Eine exegetisch-ethische Studie. 1 M.

Haym (Professor). **Herder** nach seinem Leben und seinen Werken. 2 Bände. 35 M.

Herders Briefe an Joh. Georg **Hamann.** Im Originaltext herausgegeben von Otto Hoffmann. 6 M.

Kaulbach (Superintendent). **Die evangelische Kirche nach ihrem Glaubensgrund und Liebesleben.** Ein Wegweiser für den Schul- und Konfirmanden-Unterricht sowie eine Mitgabe für Konfirmierte. 2. Aufl. 0,80 M., geb. 1 M.

Kreyher (Pfarrer). **L. Annaeus Seneca** und seine Beziehungen zum Urchristentum. 5 M.

Lenz (Professor). **Martin Luther.** Festschrift der Stadt Berlin zum 10. November 1883. Mit einem Titelbilde. Zweite Auflage. 3 M., geb. 4 M.

Leuchtenberger (Gymnasial-Direktor). **Die Sprache im kleinen Lutherschen Katechismus.** Zeitgemäfse Betrachtungen und Vorschläge. 0,80 M.

Löhrke (Rektor). **Zwölf Psalmen** in Lektionen für die Schule bearbeitet. 1 M.

Müller (Oberlehrer). **Luthers reformatorische Verdienste um Schule und Unterricht.** Zweite Auflage. 1 M.

Münch (Provinzial-Schulrat). **Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen.** 6 M.

Runze (Lic. theol.). **Sprache und Religion.** (Studien zur vergleichenden Religionswissenschaft. Heft 1.) 6 M.

Schneider (Geh. Ober-Regierungsrat im Königl. preufsischen Unterrichts-Ministerium). **Rousseau und Pestalozzi,** der Idealismus auf deutschem und auf französischem Boden. Vierte Auflage. 1 M.

Taube (Generalsuperintendent). **Predigten über fortlaufende Texte des ersten Buches Mose.** 2. Auflage. 5 M., geb. 6 M.

Druck von Leonhard Simion in Berlin SW.



